

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Fabíola Matte Bergamin**

**Ensino de História e avaliação no ensino secundário paulista no  
contexto das inovações educacionais  
(1957-1969)**

**Doutorado em Educação:  
História, Política, Sociedade**

São Paulo  
2018

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Fabíola Matte Bergamin**

**Ensino de História e avaliação no ensino secundário paulista no  
contexto das inovações educacionais (1957-1969)**

Doutorado em Educação:  
História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo  
2018

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

Aos meus pais e à minha avó (*in memoriam*)

Agradecimentos à CAPES (Processo nº 88887.15015/2017-00) e ao CNPq (Processo nº 142152/2017-0) pela concessão das bolsas- Modalidade Doutorado.

## Agradecimentos

A severidade da pesquisa acadêmica coexiste com a contingência da vida vivida. Esse trabalho aparentemente solitário só foi possível, no entanto, devido à contribuição e mobilização de inúmeras pessoas.

Minha eterna gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, minha principal referência tanto em Ensino de História quanto na generosidade acadêmica, por ter me acolhido como sua orientanda, pelo incentivo desde o mestrado e pela compreensão e paciência ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço também ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, pelas fundamentais contribuições e acompanhamento de minha trajetória desde a escrita da dissertação;

à Profa. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições tanto no exame de qualificação quanto em suas disciplinas;

aos meus pais, pelo carinho e apoio irrestrito em todos os momentos dessa caminhada;

à minha avó (*in memoriam*), pela dedicação desde a infância;

ao meu irmão Danilo, pelo carinho e aprendizado;

ao Josué, pela atenção, compreensão e afeto cotidianos;

ao Elvis, pela amizade e apoio para que eu pudesse me dedicar à tese;

aos companheiros da EMEI Pérola Ellis Byington, pela colaboração e suporte nessa dupla jornada;

à CAPES, pela concessão da bolsa.

BERGAMIN, Fabíola Matte. 2018. *Ensino de História e avaliação no ensino secundário paulista no contexto das inovações educacionais (1957-1969)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa visa analisar as práticas avaliativas na disciplina História em duas experiências renovadoras de ensino secundário paulistas: o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, desde a sua instalação – 1957, no caso do Colégio de Aplicação, e 1962, no caso do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha – até a sua extinção (1969, em ambos os casos), e sua relação com o currículo e avaliações propostos para a rede regular, em um contexto de constante discussão e alterações na legislação, trazendo, assim, desdobramentos para o próprio entendimento de avaliação. Para evidenciar as concepções e formas de avaliação às quais eram submetidas as instituições escolares do ensino regular, foi preciso recuperar, indiretamente, não só as normas presentes nos programas oficiais e legislação, mas também os artigos das revistas pedagógicas. Buscou-se verificar, ainda, na documentação das instituições de ensino renovado, composta por relatos de práticas, textos para estudo e discussão, exercícios, avaliações e fichas de avaliação, os métodos avaliativos e sua articulação com as propostas renovadoras de ensino. Assim, partiu-se da hipótese de que as práticas avaliativas desenvolvidas nessas instituições de ensino renovado questionavam a cultura avaliativa vigente no ensino público que enfatizava, sobretudo, a memorização de conteúdos com vistas à preparação para o ensino superior. O cruzamento dessa diversidade de fontes contribuiu para a pesquisa no sentido de permitir compreender as experiências inovadoras na sua relação com a rede regular de ensino, não como experiências pontuais e isoladas, mas em estreito diálogo com o sistema educacional do qual faziam parte, invariavelmente. Desse modo, apesar das contradições presentes que revelavam tensionamentos entre as tradições disciplinares anteriores e as ideias renovadoras que estavam sendo difundidas no período, as negociações com as autoridades, as práticas e debates cotidianos a respeito de currículo e avaliação, o empenho em participar de simpósios e publicações, a reflexão e modificação constante das suas próprias concepções e práticas, demonstram uma tentativa de superação da forma instrucional e a preocupação com métodos de aprendizagem, apresentando, assim, uma penetração e repercussão nas práticas educativas, a despeito das tentativas, muitas vezes, frustradas de extensão das experiências.

**Palavras-chave:** Ensino de História, currículo, ensino secundário, avaliações escolares

BERGAMIN, Fabíola Matte. 2018. *Ensino de História e avaliação no ensino secundário paulista no contexto das inovações educacionais (1957-1969)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the evaluative practices in History in two renewed experiences of secondary education in São Paulo: Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo and Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, since their foundation – 1957, in the case of Colégio de Aplicação, and 1962, in the case of Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha – until their extinction (1969, in both cases) and their relation with curriculum and evaluation proposed to regular schools, in a context of constant discussion and legislation changes, introducing deployments to the understanding of evaluation. In this way, to point the conceptions and ways of evaluations, it was necessary to recover, indirectly, the norms present in the legislation and official programs, but also the pedagogical reviews. This work also tried to verify, in the institutions documentation, composed by reports, texts to study and discussion, exercises, evaluations and forms, the evaluative methods and their articulation with the renewed proposes for education.

The hypothesis is that the evaluative practices developed in the renewed experiences questioned the present culture of evaluation in regular schools that emphasized, mainly, the memorization of contents objectifying higher education. The crossing of various sources allowed comprehend the renewed experiences not as punctual and isolated, but in close dialog with educational system they were part of, invariably. Besides the contradictions that revealed tensioning between the disciplinary traditions and the renewed ideas, the negotiation with authorities, daily practices and discussions about curriculum and evaluation, participation in symposium and publications, constantly reflection and modification of their own conceptions and practices, demonstrates a attempt of overcoming of instructional form e the concern with learning methods, presenting therefore a penetration and repercussion in the educative practices, despite the many times frustrated attempts of extension of the experiences.

**Keywords:** History teaching, curriculum, Secondary education, school evaluations

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 01- A conformação do ensino secundário no Brasil: consolidação da avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar .....</b>	<b>27</b>
1.1. Dos exames parcelados às provas contínuas: a conformação do ensino secundário e do seu sistema de avaliação .....	27
1.2- A expansão dos ginásios de ensino secundário e a constituição de uma cultura de avaliação .....	36
<b>Capítulo 02- Avaliação e Ensino de História no ensino secundário: práticas e debates .....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 03- A renovação pelos conteúdos e métodos .....</b>	<b>93</b>
3.1-Histórico das instituições de ensino renovado .....	95
3.2. Os conteúdos e métodos renovados .....	101
3.2.1- Interdisciplinaridade .....	114
3.2.2. Materiais didáticos .....	125
<b>Capítulo 04- A renovação pela avaliação .....</b>	<b>132</b>
4.1. Os instrumentos de avaliação .....	133
4.1.1. O trabalho/estudo dirigido .....	137
4.1.2. Atitudes .....	142
4.1.3. Autoavaliação .....	149
4.2. Cálculo de notas e aprovação .....	151
4.3. O papel das provas nos ginásios de ensino renovado .....	157
4.4. A avaliação para a aprendizagem .....	160
<b>Considerações finais .....</b>	<b>162</b>
<b>Fontes e referências .....</b>	<b>167</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>177</b>

## **Listas de abreviaturas e siglas**

APROEV- Associação Pró-Ensino Vocacional

CA- Colégio de Aplicação

CEDIC- Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho

DO- Diário Oficial

EE- Escola Estadual

FFCL- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FOA- Ficha de observação do aluno

GEVOA- Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha

GV- Ginásio Vocacional

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PPA- Planos Pedagógicos e Administrativos

PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RENOV- Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEV -Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UP - Unidade Pedagógica

USP- Universidade de São Paulo

## **Lista de figuras**

<b>Figura 1.1-</b> Exame de admissão de 9 de dezembro de 1960 da E.E. São Paulo.....	33
<b>Figura 2.1-</b> Solicitação de dispensa de prova oral- EE São Paulo .....	76
<b>Figura 2.2-</b> Ficha com deferimento da dispensa- EE São Paulo .....	77
<b>Figura 2.3-</b> Ficha com dispensa dos exames finais - EE São Paulo .....	84

## **Lista de tabelas**

<b>Tabela 1.1-</b> Exames de admissão do ginásio da capital .....	34
<b>Tabela 1.2-</b> Evolução das taxas de matrícula .....	38
<b>Tabela 1.3-</b> Aproveitamento segundo o sexo .....	40
<b>Tabela 1.4-</b> Aproveitamento segundo o lugar .....	41
<b>Tabela 2.1-</b> Conteúdos dos programas mínimos da disciplina escolar História para o ensino secundário (ginasial) .....	56

## Lista de quadros

<b>Quadro 1.1-</b> Número de aulas semestrais do curso secundário, segundo a reforma de 1925 .....	30
<b>Quadro 1.2-</b> Número de aulas semanais das disciplinas do curso secundário fundamental, Reforma de 1931 .....	35
<b>Quadro 1.3-</b> Distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino secundário, curso ginasial, segundo reforma de 1942 .....	37
<b>Quadro 1.4-</b> Número de ginásios no Município de São Paulo, segundo ano de criação .....	38
<b>Quadro 2.1-</b> Seriação da disciplina escolar História no ensino secundário (ginasial) .....	55

## Introdução

A relação entre currículo e avaliação tem suscitado, recentemente, uma discussão acerca do espaço efetivo do professor em conceber suas próprias práticas pedagógicas e avaliativas, haja vista o papel que as avaliações externas têm desempenhado nas políticas educacionais, comportando-se como organizador do currículo da Educação Básica e induzindo conteúdos.

A preocupação em problematizar tais questões na disciplina escolar História deu origem à pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em que foi realizada uma comparação entre as Competências e Habilidades para a disciplina escolar História presentes em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as Competências e Habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).

Deste modo, foram observadas as mudanças e permanências, no período de 1998 a 2011, no que diz respeito à concepção da disciplina História presente nas provas, além de analisar as reformulações do ENEM a fim de verificar se ele poderia ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) no território nacional.

A análise dos documentos oficiais (PCNEM e PCN+) e das questões de História do ENEM, a partir dos conceitos de *currículo* desenvolvidos por Goodson (2012), Gimeno Sacristán (1998) e Apple (1982), além dos conceitos de *disciplina escolar* e *humanidades*, elaborados por Chervel e Compère (1999), teve como objetivo investigar o processo de conformação da disciplina escolar História com as avaliações externas: se a disciplina que consta no ENEM corresponde aos PCNEM e PCN+, ou seus objetivos no Exame, relacionados às exigências do governo e das universidades federais, difeririam dos PCN, impondo outros conteúdos que passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos

acadêmicos.

Ao longo da elaboração da dissertação de mestrado, foram suscitados diversos questionamentos no que tange à compreensão da constituição histórica do ensino médio no Brasil, e sua implicação no ensino de História. Um deles dizia respeito à cultura da avaliação e ao ensino de caráter enciclopédico, atribuídos, na pesquisa, à influência dos vestibulares e, mais recentemente, do ENEM no currículo do Ensino Médio. Contudo, ao se investigar a conformação do Ensino Médio desde o século XIX, é possível verificar antecedentes de um ensino secundário cujas avaliações determinavam os métodos e os conteúdos, como os exames parcelados e, posteriormente, os exames de admissão, parciais e finais para o ensino secundário.

Segundo Haidar (1972), durante o período imperial (1822-1889), a cultura escolar do ensino secundário foi marcada pelo regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Nesta época, os estudantes dos liceus brasileiros realizavam somente um único exame em cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores (os exames parcelados), não necessariamente precedidos por cursos preparatórios. Deve-se considerar que a frequência às aulas não era obrigatória. Os alunos, geralmente, escolhiam o liceu onde realizavam os exames parcelados, e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar aos seus filhos.

Durante a Primeira República (1889-1930), houve várias tentativas no sentido de superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, mas elas não obtiveram êxito. Assim, neste período, o ensino secundário não era ainda um grau de ensino, pois não se constituía como uma etapa necessária a ser realizada entre o ensino primário e superior. Os alunos que aspiravam ingressar no ensino superior poderiam tanto cursar o ensino secundário, como prestar os exames parcelados.

Na década de 1920, marcada por significativas discussões sobre a educação brasileira, lideradas sobremaneira pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados foi questionado e foram apresentadas propostas para superá-lo. No entanto, a obrigatoriedade do ensino secundário seriado só foi implementada com a Reforma Francisco Campos, em 1931, cujo acesso ficou condicionado à realização do exame de admissão ao

ginásio. A reforma dispôs o secundário em sete anos, dividindo-o em dois ciclos: o 1º de cinco anos; e o 2º de dois anos, cuja finalidade era a preparação ao ensino superior – medida que manteve o caráter propedêutico do ensino secundário. De 1931 a 1937, contudo, foi intenso o debate sobre a educação, e em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, onde está contido um programa geral de reorganização da educação brasileira.

No amplo quadro de reformas que compreendeu o ministério de Capanema, destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que, ao lado de outras leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e, num segundo ciclo, subdividido em clássico e científico. O ensino secundário continuaria, portanto, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, um curso de cultura geral e de cultura humanística, com o mesmo sistema de provas e exames, previsto na legislação anterior, mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século XX. (NUNES, 2000, p. 44).

Souza (2009) sustenta que a reforma Capanema pode ser considerada uma vitória dos defensores do currículo humanista, o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude. Vigente por quase duas décadas (entre 1942 e 1961), no período marcante de expansão contínua do ensino secundário no país, as gerações de estudantes que frequentaram os ginásios e colégios brasileiros nas décadas de 1940 até meados dos anos 60 – muitos deles provenientes da classe média e um número crescente de jovens pertencentes às camadas populares –, tiveram contato não apenas com disciplinas e programas impregnados da cultura literária, mas também com uma concepção de educação norteadas pelos valores do humanismo prevalecentes na sociedade brasileira.

O ensino secundário de caráter propedêutico, contudo, não era consenso e passou a receber diversas críticas e ser o foco de discussão de grupos intelectuais em revistas especializadas que questionavam a adequação desse tipo de ensino para um período marcado por diversas transformações, como a industrialização e o crescimento urbano, assinalando, assim, a necessidade de um movimento de

renovação do ensino secundário (BRAGHINI, 2005). O pensamento renovador, ademais, situa-se no bojo das medidas legais voltadas à inovação pedagógica tomadas no final dos anos 50 e na década de 60, tanto pelo governo federal como por alguns estaduais.

De acordo com Nadai (1993), as primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o da História em particular, coincidem com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário. Essas mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram simultâneas a um alargamento do alcance da escola secundária, o qual evidenciou as contradições de uma escola que se expandia para amplos setores sociais e uma proposta de ensino elitista e propedêutico.

As críticas aos métodos que organizavam e desenvolviam os conteúdos como um fim em si mesmo passaram a ser tônica dos professores formados pelos cursos de História das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs) que se multiplicavam a partir dos anos 1940 e 1950. Ademais, vários artigos publicados em revistas de História propunham mudanças nos métodos, mas com diferentes posições sobre os objetivos da disciplina. (BITTENCOURT, 2008).

A avaliação da aprendizagem perpassa esse contexto de discussão acerca das práticas educativas, revelando tensões e contradições. Sousa (2009), a partir da análise da legislação, tanto de 1931 quanto de 1942, destaca a busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino, justificando assim o seu caráter altamente centralizador. Havia, nesse sentido, um grande mecanismo de controle por meio da atuação de inspetores federais a fim de garantir a homogeneidade no desenvolvimento do programa e nos métodos de avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, por sua vez, situa-se no contexto de questionamento dos esforços de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, presente na legislação anterior, sustentando que a avaliação deveria ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor, em sua disciplina.

Assim, tendo em vista a trajetória do ensino secundário e a sua relação com a concepção de avaliação presente na legislação educacional, prevalecendo o caráter centralizador e sua posterior alteração com a LDB de 1961, a indagação inicial seguiu no sentido de investigar a relação entre o currículo da disciplina escolar História no secundário, de caráter estritamente propedêutico, e as práticas

avaliativas desenvolvidas nas instituições escolares. Este questionamento norteou o levantamento bibliográfico preliminar a fim de localizar dissertações e teses que investigassem o mesmo objeto.

Com relação ao ensino de História no secundário, percebe-se que a grande maioria das pesquisas estabelece seu recorte cronológico na Primeira República. O levantamento bibliográfico preliminar revela, ainda, a existência de um campo de pesquisa da história do ensino de História que não teve seu potencial explorado, tendo em vista a escassez de pesquisas que tratem, especificamente, da avaliação no ensino de História pós Era Vargas.

A partir da leitura das pesquisas que tratam do ensino de História no secundário, observa-se que a maioria discorre acerca do ensino de História no secundário na época anterior ao governo de Vargas, caracterizando a conformação da disciplina no período de implantação do ginásio em São Paulo, como é caso dos estudos de Cabral (2008) e Faria (2012). Os trabalhos que avançam na periodização não têm como objeto específico as práticas avaliativas realizadas nos ginásios, como os estudos de Bittencourt (1990) e Bernardes (2010), apesar de trazerem importantes discussões e contribuições ao tema.

Observa-se ainda que as teses e dissertações discutem apenas a disciplina História no ensino secundário regular e não a sua prática nas experiências renovadoras de ensino secundário.

Desse modo, do levantamento bibliográfico inicial deriva do seguinte questionamento: em um contexto fortemente marcado pela discussão sobre práticas avaliativas centralizadoras e o ensino secundário marcadamente enciclopédico e preparatório para o ensino superior, como as experiências de inovação educacional incidiam e repercutiam na avaliação da disciplina escolar História e, portanto, no próprio papel do professor na concepção dos processos avaliativos?

Nesse sentido, esta pesquisa pretende estudar as práticas avaliativas na disciplina História em duas experiências renovadoras de ensino secundário paulistas: o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha<sup>1</sup>, desde a sua instalação – 1957, no caso do Colégio

---

<sup>1</sup> O Colégio de Aplicação da USP tem como marco inicial a celebração do 1º Convênio entre a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e a FFCL da USP para a instalação do C.A., em

de Aplicação, e 1962, no caso do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha – até a sua extinção (1969, em ambos os casos), e sua relação com o currículo e avaliações propostos para a rede regular, principalmente no que tange à atuação dos docentes na concepção dos processos avaliativos, em um contexto de constante discussão e alterações na legislação, trazendo, assim, desdobramentos para o próprio entendimento de avaliação.

A escolha das instituições justifica-se por serem instituições destinadas, fundamentalmente, a procedimentos pedagógicos renovados, na perspectiva de “abrir a escola para questões mais ligadas à vida – como forma de romper com o academicismo vigente –, permitir maior participação do aluno – como forma de superar o verbalismo professoral –, buscar maior integração entre as matérias, como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento; em síntese, instalar os métodos ativos.” (WARDE, RIBEIRO, 1980).

Ademais, ambas experiências foram divulgadas em simpósios – por exemplo, o Simpósio sobre Ensino Ginásial Renovado, realizado em setembro de 1965 e o I Simpósio de Ensino Vocacional, realizado em junho de 1968 – e em artigos de revistas especializadas, o que indica a tentativa de debate e disseminação dessas experiências. Apesar de suas especificidades, as instituições faziam parte da rede pública e estavam sujeitas, invariavelmente, à mesma legislação relativa ao currículo e à avaliação. Desse modo, é possível perceber como se dava a relação das duas instituições com os pressupostos curriculares e avaliativos difundidos para todas as escolas da rede regular.

Nesse sentido, as contribuições de Chervel (1990), Goodson (2012) e Julia (2001) sobre disciplinas escolares e cultura escolar, respectivamente, foram

---

que a Secretaria da Educação comprometeu-se a ceder um dos seus estabelecimentos à FFCL da USP que assumiu o compromisso de dirigir administrativa e tecnicamente o Colégio, de utilizá-lo “na prática de ensino dos licenciados”, de emprestar também ao mesmo estabelecimento o caráter experimental e a proporcionar, de acordo com os recursos disponíveis, os meios para o estudo e a renovação nos métodos de ensino”. De acordo com Warde (1980), o Colégio passou por três fases, da sua organização e instalação, passando pela consolidação das experiências renovadoras até a sua extinção. Os Ginásios Vocacionais foram um projeto educacional experimental, desenvolvido entre 1961 e 1970 no estado de São Paulo que chegou a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul. Foram criados por meio de um projeto de lei que reestruturou o sistema de ensino industrial e de economia doméstica do estado, visando, segundo os debates registrados na Assembleia Legislativa, à superação de um ensino baseado em um humanismo inadequado, suprir o déficit de técnicos que as indústrias demandavam e fomentar o desenvolvimento econômico. (CHIOZZINI, 2003, p. 17-19).

fundamentais para compor a análise.

Chervel (1990) contribui no sentido de questionar a concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard, em que os conteúdos escolares são compreendidos como meras adaptações e vulgarizações do conhecimento acadêmico- científico para o público escolar e compreende as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas. A escola, por conseguinte, é compreendida como uma instituição que obedece a uma lógica particular, portanto, produtora de uma cultura e de um saber específicos, na qual participam vários agentes, tanto internos como externos.

Goodson (2012), por sua vez, fornece subsídios para compreender as disciplinas escolares não como entidade monolítica, mas “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODSON, 2012, p. 120).

Por fim, Julia (2001) define cultura escolar como

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Julia (2001) avança no sentido de conceber a escola não como o lugar da rotina e da coação e o professor não como o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora:

Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino (JULIA, 2001, p. 33).

No que tange à documentação, foi preciso visar fontes que fornecessem indícios da dinâmica interna do funcionamento escolar, seus diversos movimentos, evidenciando suas práticas educativas. A localização de fontes que ensejem análises das práticas escolares é tarefa árdua, tendo em vista que sua sobrevivência e preservação ainda permanecem ligadas ao contingente e aleatório. Conforme afirma Julia (2001), não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares.

Dessa forma, para evidenciar as concepções e formas de avaliação às quais eram submetidas as instituições escolares do ensino regular no período estudado por meio de determinações governamentais, foi preciso recuperar, indiretamente, as normas presentes nos programas oficiais e legislação, mas também os artigos das revistas pedagógicas. Com relação a essa documentação em particular, foram empreendidos esforços em duas frentes: a realização de um levantamento sobre artigos em periódicos que discutissem ensino de história e avaliação, além de um levantamento da legislação brasileira e específica do estado de São Paulo para compreender a trajetória da avaliação ao longo do período em questão.

Ao todo foram selecionados cerca de trinta artigos nos periódicos *Escola Secundária*, *Revista de Pedagogia*, *Atualidades Pedagógicas* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os quais mostraram-se fontes imprescindíveis para compreender os debates e as disputas tanto sobre o currículo como sobre as formas de avaliação.

Os aproximadamente trinta decretos, portarias, etc compilados além de evidenciar as determinações e concepções sobre a forma que o currículo e avaliação deveriam ter, demonstram um esforço sistemático de organização e normatização da rede pública nesses aspectos. A análise da legislação permite desvelar as mudanças e as permanências dentro de um contexto de debates e experiências inovadoras. Ademais, a questão da ampliação do corpo documental no caso específico dos periódicos e da legislação deu-se de forma correlata, visto que, nas próprias fontes, eram encontradas novas referências a serem consultadas.

No que tange às fontes das práticas educativas relacionadas ao Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (GEVOA) e ao Colégio de Aplicação, elas foram preservadas, principalmente, devido aos esforços das professoras Maria Nilde Mascellani e Julieta Ribeiro Leite, respectivamente, e encontram-se no Fundo do Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo, SEV, atualmente sob a guarda do Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC/SP) e no arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP. Ademais, as atividades pedagógicas dessas instituições eram frequentemente divulgadas em simpósios, como o Simpósio sobre Ensino Ginasial

Renovado, realizado em setembro de 1965<sup>2</sup> e o I Simpósio de Ensino Vocacional, realizado em junho de 1968, e em publicações em revistas especializadas, como a *Revista de Pedagogia*.

Com relação ao Fundo SEV, sua documentação foi coletada pela Associação Pró-Ensino Vocacional - APROEV, a partir de sua criação, em junho de 1986, através de contatos feitos com ex-professores, técnicos, funcionários, alunos e pais de alunos do extinto Serviço. Ao assumir a direção do Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho - RENO, em 1970, Maria Nilde Mascelani, antiga Coordenadora do SEV, transferiu para esse escritório os documentos reunidos, a fim de deixá-los sob a proteção de uma entidade ligada à educação. Com o fim do RENO, os documentos voltaram para sua residência. Em 1986, o Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro recebeu a custódia temporária desses documentos, que lá permaneceram por alguns meses, sendo transferidos para a residência de um ex-participante do Ensino Vocacional de Rio Claro e, finalmente, removidos para São Paulo, onde permaneceram novamente sob os cuidados da Prof<sup>a</sup>. Maria Nilde Mascelani. Em 1992, o Arquivo do SEV foi doado à CEDIC. Com relação ao seu tratamento, a documentação presente não fora objeto de classificação, não havendo, assim, um índice descritivo do seu conteúdo. O pesquisador, portanto, deve procurar o material desejado nas inúmeras caixas que o compõem.

A pesquisa no Fundo SEV, desse modo, foi objeto de um estudo detalhado. A princípio, as caixas relativas ao Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (aproximadamente 18 caixas) seriam suficientes, uma vez que apresentavam documentação diversa e substancial referente ao cotidiano escolar da instituição, tais como baterias de exercícios, avaliações, boletins de autoavaliação, relatórios de professores, entre outros documentos.

A consulta às caixas da Coordenação Geral<sup>3</sup> (14 caixas numeradas, havendo diversas sem numeração), contudo, evidenciou uma documentação que, apesar de não ser proveniente da instituição estudada, contém relatórios, correspondências, textos, entre outros documentos que revelam reflexões, práticas

---

<sup>2</sup> *Revista de Pedagogia*, Vol. XI, nº19-20, 1965.

<sup>3</sup> A Coordenação geral tinha como finalidade orientar as ações dos ginásios vocacionais, e estava sob a responsabilidade da Professora Maria Nilde Mascelani.

e decisões que refletem diretamente no GEVOA.

As fontes do Colégio de Aplicação foram doadas pela professora Julieta Ribeiro Leite, coordenadora da instituição, e encontram-se atualmente no Centro de Memória da Educação – FEUSP. Apesar de não ser tão copiosa quanto a presente no Fundo SEV, sua documentação contempla textos para estudo, sugestão para ficha de avaliação de alunos, regimes de nota e avaliação, roteiro de avaliação, ficha de avaliação de trabalho em equipe, boletim de avaliação, ficha de aproveitamento mensal, ficha de atitudes, entre outros, fornecendo, assim, várias dimensões da avaliação na instituição. Além disso, os números 19 e 20, de 1965, da *Revista de Pedagogia* foram destinados a divulgar os trabalhos apresentados no Simpósio sobre Ensino Ginásial Renovado, realizado em setembro de 1965. Por conseguinte, diversos trabalhos publicados no periódico discutem as práticas do Colégio de Aplicação em relação ao currículo e a avaliação.

A documentação do Centro de Memória da Educação – FEUSP e Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC/SP) foi complementada, ainda que tardiamente, pela documentação da atual Escola Estadual São Paulo. Trata-se do primeiro ginásio fundado em São Paulo, em 1894, e mantém arquivados os diversos prontuários dos seus alunos, com suas fichas de avaliação, requerimentos para segunda época e dispensa de exame oral, exames de admissão – documentação essencial para compreender a trajetória do regime de avaliação do Estado de São Paulo, além do cálculo de notas e regime de aprovação das escolas regulares de São Paulo.

Com relação à produção historiográfica, as experiências educacionais renovadoras têm suscitado muitos debates a respeito do alcance efetivo e dos resultados objetivos das chamadas inovações educacionais. Nesse sentido, algumas análises imputam a essas experiências um caráter conservador. Warde e Ribeiro (1980) sustentam essa análise, afirmando que as experiências de renovação se fizeram sobre uma complexificação técnico-pedagógica possível, dado o seu caráter de "excepcionalidade", pelo seu reduzido alcance quantitativo. A legislação que as incrementou deu-lhes o caráter de "experimentais", traçando-lhes um destino "laboratorial" cuja extensão foi comprometida sob argumentos de "inviabilidade orçamentária". Ademais, segundo as autoras, o caráter conservador dos resultados das experiências inovadoras é dominante, pois, na luta entre

diferentes intenções e diferentes níveis de captação da realidade, acabou por dominar os que se compatibilizavam com os interesses dominantes, acabando por traçar os limites da prática inovadora.

A historiadora Miriam Moreira Leite (1969), por sua vez, com relação, especificamente, ao programa de História, que nas escolas de ensino renovado era inserido na disciplina Estudos Sociais, também destaca o caráter excepcional das experiências, dadas as condições apresentadas pelas instituições, como as turmas com um número reduzido de alunos que estudavam em tempo integral, a contratação de docentes através de concurso direto e de verificação das aptidões específicas para o trabalho, a estreita cooperação, inclusive financeira, de pais e mestres.

O cruzamento de uma diversidade de fontes, oriundas de arquivos e processos de localização e sistematização diferenciados, contudo, contribuiu para a pesquisa no sentido de ampliar e compreender as experiências inovadoras na sua relação com a rede regular de ensino, não como experiências pontuais e isoladas, mas em estreito diálogo com o sistema educacional do qual fazia parte, invariavelmente.

A análise das fontes de forma articulada possibilita pensar a relação ensino de história e avaliação para além da história dessas instituições, abordagem recorrente na produção historiográfica, e avançar nas análises que imputam a essas experiências um caráter conservador.

Desse modo, ao realizar o levantamento e cotejamento entre os debates presentes nos periódicos, a legislação educacional vigente, os relatos das práticas avaliativas em escolas regulares presentes em periódicos especializados e a documentação existente nas instituições estudadas, é possível compreender o diálogo existente entre essas duas dimensões, além das subversões cotidianas e negociações com as autoridades. Assim, parte-se da hipótese de que as práticas avaliativas desenvolvidas nessas instituições de ensino renovado questionavam a cultura avaliativa vigente no ensino público que enfatizava, sobretudo, a memorização de conteúdos com vistas à preparação para o ensino superior. A avaliação era concebida ao longo de todo o processo educativo dos alunos, e sob a forma de instrumentos diversos como exercícios, trabalhos e autoavaliação.

Através da preocupação com a formação de professores, dado o caráter

"laboratorial" dessas experiências, a divulgação das práticas avaliativas cotidianas em simpósios e periódicos do meio, além das atividades cotidianas e negociações com as autoridades, os ginásios renovados tiveram penetração e repercussão nas práticas educativas, a despeito das tentativas, muitas vezes, frustradas de extensão das experiências.

Por fim, de modo que a documentação coletada pudesse ser compreendida de forma articulada a fim de desvelar as concepções de avaliação nelas presentes, sua organização e análise se deram de acordo com as seguintes categorias: a) conteúdos e métodos; b) instrumentos de avaliação c) cálculo de notas e aprovação. A partir dessas categorias analíticas, foi possível apreender as diversas experiências avaliativas e seus movimentos, mudanças e permanências, dentro da própria trajetória da disciplina escolar História.

O primeiro capítulo, por conseguinte, teve como objetivo compreender, através da recuperação e análise de sua trajetória, o movimento de sistematização do ensino secundário no país e o estabelecimento de uma cultura de avaliação que seria um de seus alicerces mais consistentes.

O segundo capítulo concentra-se em verificar, pela análise tanto da legislação federal e estadual, quanto dos artigos das revistas pedagógicas, se a História escolar no ensino secundário era caracterizada pela continuidade de uma lógica de seleção que já se iniciava no exame de admissão. Desse modo, propõe-se recuperar não só as prescrições e programas oficiais mas também os debates presentes nos periódicos, observando, assim, uma articulação entre currículo e avaliação.

O terceiro capítulo analisa as práticas curriculares e metodológicas na disciplina História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, desde a sua instalação – 1957, no caso do Colégio de Aplicação, e 1962, no caso do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha – até a sua extinção (1969, em ambos os casos), e sua relação com o currículo e métodos propostos para a rede regular, sobretudo no que se refere à atuação dos docentes na concepção das práticas pedagógicas.

O quarto capítulo, por fim, investiga as práticas avaliativas dessas instituições de ensino renovado através da análise e reconstituição do movimento de construção dos diversos instrumentos de avaliação e cálculo de notas e

aprovação desenvolvidos a fim de compreender o diálogo existente com a rede regular de ensino, além dos debates, subversões cotidianas e negociações com as autoridades.

## **Capítulo 01**

### **A conformação do ensino secundário no Brasil: consolidação da avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar**

*Há sempre uma prova no dia seguinte.*  
(Revista Atualidades Pedagógicas, nº2, março-abril de 1950, p. 22)

Apesar de aparentar hiperbólica, a frase apresentada na epígrafe expressa a tônica dos debates e relatos sobre avaliação escolar no período entre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Sua configuração, entretanto, foi parte de um processo relacionado à consolidação do próprio ensino secundário que reverberou nas diversas disciplinas escolares, entre elas a disciplina escolar História.

Desse modo, a fim de entender a dinâmica de conformação, fez-se necessário, neste capítulo, apresentar uma análise sobre o estabelecimento de uma cultura de avaliação que seria um dos alicerces mais consistentes na trajetória e na sistematização do ensino secundário no país. Nesta perspectiva, torna-se fundamental identificar como as disciplinas foram se constituindo sob pressupostos de um currículo normativo, sob Leis Orgânicas responsáveis pela organização de um “novo secundário” com objetivo de uma formação humanística, mas de caráter também científico no momento em que este se estendia para os cursos de formação de professores. Seria a constituição de uma cultura da avaliação um mecanismo para se consolidar um curso secundário como de excelência escolar ou um alicerce simbólico para formação de novo tipo de elite social?

#### **1.1. Dos exames parcelados às provas contínuas: a conformação do ensino secundário e do seu sistema de avaliação**

A controvérsia sobre a constituição do ensino secundário e de seu sistema avaliativo remonta ao Império, marcado pelo regime de cursos preparatórios e de

exames parcelados. Durante esta época, os estudantes dos liceus brasileiros realizavam somente um único exame em cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores (os exames parcelados), não necessariamente precedidos por cursos preparatórios. A frequência às aulas, portanto, não era obrigatória. Os alunos geralmente escolhiam o liceu onde realizavam os exames parcelados, e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar os seus filhos (DALLABRIDA, 2009).

De acordo com Spósito (1992), a fragmentação deste nível de escolaridade em aulas avulsas destinadas à preparação dos exames parcelados para acesso ao ensino superior não permitiu, da parte do Poder Imperial, uma orientação uniformizadora durante todo o século XIX. Haidar (1972) ratifica em seu estudo que

(...)o aparecimento de liceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio de Pedro II na Corte, em 1837, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo de ensino. Tais esforços – e é exatamente isto o que procuramos demonstrar no decorrer de nosso trabalho – foram quase totalmente frustrados devido à influência desagregadora dos exames parcelados preparatórios que davam acesso aos cursos superiores. (HAIDAR, 1972).

Desse modo, segundo Souza (2008), ao fim do Império, a situação do ensino secundário brasileira era de extrema precariedade e desorganização, sobretudo por seu precário sistema avaliativo. O sistema de exames parcelados e preparatórios acabaram resultando no desencorajamento de estudos sérios e contínuos no nível secundário, já que as províncias se limitaram a ministrar, nos liceus ou nas aulas avulsas, as disciplinas fixadas nos Estatutos e cursos superiores para os exames de ingresso nas academias. Os liceus provinciais, em número reduzido, mantinham-se em funcionamento com grandes dificuldades, contando com poucos alunos e restringindo os cursos às disciplinas preparatórias exigidas nos exames dos cursos superiores.

O ensino secundário, portanto, sofria de desprestígio, dado o caráter preparatório – situação agravada pela corrupção existente quando foram realizados os exames para o ingresso nos cursos superiores, em que se facilitava a entrada não dos mais aptos, mas do mais apadrinhados (BITTENCOURT, 1990, p.36-7).

Souza (2008) sustenta que, com a instauração do regime republicano, os poderes públicos voltaram-se para a reestruturação do ensino secundário, visando

a dar-lhe maior organicidade. Sucessivas reformas educacionais foram implementadas pelo governo federal, buscando regulamentar os critérios de entrada no ensino superior, o sistema de equiparação e o estabelecimento do ensino regular, seriado e de frequência obrigatória nos estudos secundários<sup>4</sup>.

A maioria dos estados da federação, no entanto, manteve, em funcionamento até 1930, um único ginásio público instalado em suas capitais, com exceção de Minas Gerais e São Paulo. No estado de São Paulo, foram fundados um ginásio público em 1894, na capital; em 1895, na cidade de Campinas; e, em 1906, em Ribeirão Preto. Consequentemente, o crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino deveu-se quase exclusivamente à iniciativa privada. Nas primeiras décadas da República, portanto, coexistiram o ensino secundário seriado e o sistema de exames parcelados.

No final da Primeira República, o ensino secundário foi alvo de intensos debates na sociedade brasileira. As críticas frequentes na época apontavam a decadência desse ramo de ensino, a corrupção nos exames parcelados, e a falta de qualidade de muitos estabelecimentos.

A Reforma de 1925, de João Luís Alves, também conhecida por Rocha Vaz, expressava uma tentativa de resposta a essas críticas, estabelecendo um conjunto de estudos com a duração de seis anos.

De acordo com Souza (2008), a reforma reforçava o sentido unitário do ensino secundário como escola de formação das elites dirigentes, destinada apenas àqueles que pudessem desfrutar de uma educação prolongada, e voltada para os estudos de nível superior, com base numa sólida cultura geral. Não obstante, a reforma estabeleceu a seriação e a frequência obrigatória no curso secundário, eliminou os exames preparatórios, redefiniu o programa de estudos e novas matérias foram introduzidas, como Instrução Moral e Cívica e Sociologia.

Com relação ao currículo, ao longo de seis anos de curso, os alunos deveriam estudar 25 matérias diferentes, entre as quais 2 facultativas (Alemão e Italiano). Enfatizava-se o apreço pelo enciclopedismo e uma síntese da tradição e

---

<sup>4</sup>Trata-se das seguintes reformas: Decreto n.981, de 8/11/1890, conhecido como Reforma Benjamin Constant; Código dos Institutos Oficiais do Ensino Secundário e Superior (Decreto n.3.890, de 1/1/1901, conhecido como Reforma Eptácio Pessoa); Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (Decreto n. 8.659, de 5/4/1911, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa); Decreto n.11.530, de 18/3/1915 (Reforma Carlos Maximiliano); Decreto n. 16.782-A, de 13/1/1925 (Reforma João Luís Alves, também conhecida como Rocha Vaz).

da modernidade através da combinação entre cultura literária, conhecimentos científicos e os conteúdos de referência nacional (SOUZA, 2008, p. 113).

**Quadro 1.1-** Número de aulas semanais do curso secundário, segundo a reforma de 1925

<b>Disciplinas</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>
Português	3	3	3	3	3	–
Latim	–	3	3	3	3	–
Literatura brasileira	–	–	–	–	–	3
Literatura das línguas latinas	–	–	–	–	–	3
Francês	3	3	3	–	–	–
Inglês	3	3	3	–	–	–
Alemão (facultativo)	–	3	3	–	–	–
Italiano (facultativo)	–	–	–	3	–	–
Filosofia	–	–	–	–	3	–
História da filosofia	–	–	–	–	–	3
Sociologia	–	–	–	–	–	3
Instrução Moral e Cívica	3	–	–	–	–	–
História Universal	–	3	3	–	–	–
História do Brasil	–	–	–	3	–	–
Geografia Geral	3	–	–	–	–	–
Geografia do Brasil	–	3	–	–	–	–
Cosmografia	–	–	–	–	3	–
Aritmética	3	3	–	–	–	–
Álgebra	–	–	3	–	–	–
Geometria e Trigonometria	–	–	–	–	3	–
Desenho	3	3	3	3	3	–
Física	–	–	–	3	3	–
Química	–	–	–	3	3	–
História Natural	–	–	–	3	3	–

**Fonte:** Souza (2008)

A Reforma Rocha Vaz, entretanto, pouco alterou a estrutura do ensino secundário e tornou-se "letra morta" por mudanças legislativas posteriores, como um decreto de 1927, liderado por grupos de proprietários das escolas preparatórias para os exames parcelados junto aos representantes parlamentares, que permitia naquele mesmo ano, a realização de provas parceladas para os cursos superiores. Bittencourt (1990) salienta que o lucro das escolas confessionais, sobretudo, com o ensino secundário representou, efetivamente, um obstáculo no cumprimento da reforma Rocha Vaz.

As escolas preparatórias – com o apoio dos pais de alunos que consideravam a escola seriada um prolongamento desnecessário – adiaram o ingresso dos estudantes nas escolas superiores. A qualidade do ensino das escolas preparatórias, ademais, não era questionada, principalmente porque os pais podiam contar com as fraudes no decorrer dos exames, servindo-se de

relacionamentos sociais e políticos. Outros fatores também contribuíam para que os pais preferissem o ensino rápido, posicionando-se favoráveis à finalidade preparatória do curso secundário e à manutenção dos cursos preparatórios, como o pequeno número de escolas secundárias em todo o país, já que eram poucos os estabelecimentos equiparados – tanto as escolas públicas quanto as particulares eram pagas e caras.

A alta seletividade interna das escolas promovida pelos exames orais e escritos também era um dos motivos de desinteresse pelo ensino secundário. As normas de admissão dos alunos, disciplina e critérios de promoção escolar estabelecidas para os ginásios estaduais paulistas no início da República demonstram as tentativas de reafirmação de uma cultura escolar fundamentada na disciplina e no mérito. Além da frequência obrigatória, o regime regular de estudos adotados nos ginásios estaduais pressupunha curso seriado e habilitação dos alunos em todas as matérias da série para serem promovidos à série seguinte. No decorrer do ano letivo, os alunos seriam submetidos a sabatinas, chamadas orais e exames parciais. No final do ano, realizavam os exames terminais aplicados com o objetivo de “aferir o grau de madureza em coordenar os conhecimentos obtidos sobre as matérias correlatas do curso” (SOUZA, 2008, p. 119).

Apesar da persistência dos exames preparatórios durante toda a Primeira República, nos ginásios públicos e privados onde floresceram os estudos regulares, foi se consolidando uma cultura escolar fundamentada na aquisição de conhecimentos enciclopédicos, em um rígido e seletivo sistema de exames, em rigorosas normas disciplinares em rituais de exaltação do mérito escolar, que veio a se legitimar na Reforma Francisco Campos.

A reforma empreendida pelo ministro da educação Francisco Campos, no início dos anos 30, efetivada por uma série de decretos, apontava os rumos da ação do Estado na tentativa de constituição de um sistema nacional de educação pautado nos princípios da racionalidade e uniformização.

Com o intuito de conferir maior sistematização ao ensino secundário em âmbito nacional, passaram a ser exigidos dos estabelecimentos de ensino estudos regulares, seriação, frequência obrigatória, aprovação em todas as disciplinas da série para a promoção para a série seguinte e habilitação nos dois ciclos para a realização do vestibular e entrada no ensino superior. Buscava-se, dessa maneira,

eliminar, definitivamente, os cursos preparatórios responsáveis pelo atendimento de boa parte dos estudantes de ensino médio. Diferentemente da Reforma Rocha Vaz, as condições políticas e institucionais, nos anos 30, favoreceram um sistema unificado de educação secundária possibilitando a extinção efetiva dos preparatórios. Nesse sentido, é preciso considerar quanto o princípio da centralização do ensino secundário relacionava-se com a constituição de um Estado forte, canalizando os anseios de renovação e modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2008, p. 49).

A reforma Francisco Campos para a educação secundária, por conseguinte, estabeleceu as bases da organização escolar sobre a qual ocorreria a expansão do ensino nas décadas seguintes, alicerçada em curso estruturado em estudos regulares com duração de 7 anos. Os limites democráticos dessa Reforma e, consequentemente, da extensão desse grau do ensino, são observados, sobretudo, pela existência dos exames de admissão.

A Reforma estabeleceu como condições para realizar os exames de admissão a idade mínima de 11 anos e, quando ingressasse em regime de internato, não deveria exceder os 13 anos. A inscrição no exame só poderia se realizar mediante requerimento, constando idade, filiação, naturalidade e residência, além de atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento de taxa de inscrição. Ademais, a realização do exame era limitada a um único estabelecimento de ensino, aquele em que o candidato pretendesse a matrícula.

O exame era constituído por provas escritas de Português (redação e ditado) e Aritmética (cálculo elementar), bem como por provas orais das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais, com regras e programas definidos pelo Departamento Nacional de Ensino.

Figura 1.1- Exame de admissão de 9 de dezembro de 1960 da E.E. São Paulo.

**COLÉGIO ESTADUAL DE SÃO PAULO**

EXAME DE História

ALUNO .....  
 ..... Série ..... Curso Admissão ..... Turma .....  
 Ponto Sorteado N° ..... Período .....  
 São Paulo, 9 de dezembro de 1960.

JULGAMENTO: { Nota: — 7,25 (sete e vinte e cinco)  
 Professor: — Albino

1) Onde se deu a campanha de Canudos e quem a chefou?

R: Deu-se na Bahia - Ba  
Quem a chefou foi Antônio Conselheiro 0,50 (3,25)

2) Quem foi Santos Dumont?

R: Foi um grande brasileiro que inventou o avião  
deu o seu 1º vôo no 3º quadriênio, de Campos  
Saldade, em volta da Torre Eiffel 0,25

3) Cite 2 fatos notáveis do governo de Rodrigues Alves:

R: 1) Saneamento do Rio de Janeiro da febre amarela por Oswaldo Cruz  
 2) Incorporação do Acre ao território nacional 0,50

4) Quais os estados que apoiaram a candidatura de Getúlio Vargas em 1930?

R: Rio de Janeiro, Pernambuco ~~Os estados onde predominavam os comunistas, ex: Rio de Janeiro e Pernambuco~~

5) Que se entende por "estado de sítio"?

R: É quando certo lugar está em pé-de-guerra, irritado, revolucionado

Fonte: E.E. São Paulo

Além de aprovado, o aluno deveria ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas existentes no estabelecimento deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula.

De acordo com Minhoto (2007), ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, é possível observar inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento propostos, inicialmente, para a seleção dos estudantes ao secundário. Foram inúmeras Portarias, Circulares, Instruções e Decretos, além de duas Reformas que reestruturaram todo o ensino secundário – a Lei Orgânica de Capanema, em 1942, e a Lei nº 4.024, de 1961. No entanto, nenhuma dessas normas extinguiu o ritual de passagem entre os ensinos primário e secundário. Ademais, até pelo menos o ano de 1952, não houve, entre as exigências legais, qualquer tipo de menção à necessidade de certificação primária para o ingresso no ginásio.

A fixação do exame, em âmbito nacional para todos os estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos oficialmente, ocorreu na mesma época em que a passagem pelo curso ginasial completo se transformou no único caminho de acesso ao ensino superior. Em outros termos, o exame foi usado como instrumento oficial de seleção de indivíduos para uma opção diferenciada de inserção social.

**Tabela 1.1-** Exames de admissão do ginásio da capital

<b>Ano</b>	<b>1920</b>	<b>1925</b>	<b>1930</b>	<b>1937</b>
Candidatos inscritos	230	340	418	328
Número de aprovados	158	173	285	157

**Fonte:** Atas das Congregações do Ginásio São Paulo, apud Bittencourt (1990)

A seletividade dos alunos, porém, não se dava apenas pelo sistema avaliativo da prova de admissão, mas ao longo de toda a sua trajetória no ensino secundário, através de um currículo extenso e um rígido sistema de avaliação, consolidando a escola secundária como símbolo de distinção cultural.

De acordo com Bittencourt (1990), as matérias componentes do currículo do curso secundário nortearam-se sob uma ótica conciliatória, com ligeira ênfase aos estudos científicos em relação ao das *humanidades clássicas*. As matérias tradicionalmente entendidas como humanísticas, o latim e o grego, foram

preteridas. O latim ficou reduzido às 4ª e 5ª séries, mantendo-se as línguas modernas. Eram, no total, 14 disciplinas distribuídas nas cinco séries, sendo que História, Geografia, Português, Matemática e Desenho estavam presentes em todas as séries.

**Quadro 1.2-** Número de aulas semanais das disciplinas do curso secundário fundamental, Reforma de 1931.

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	Total
Português	4	4	3	3	—	14
Francês	3	3	2	1	9	
Inglês	3	3	2	1		9
Alemão (facultativo)	3	3	2	1		9
Latim	—	—	—	3	3	6
História da Civilização	2	2	2	2	2	10
Geografia	3	2	2	2	2	11
Matemática	3	3	3	3	3	15
Ciências Físicas e Naturais	2	2	—	—	—	4
Física	—	—	2	2	2	6
Química	—	—	2	2	2	6
História Natural	—	—	2	2	3	7
Música (Canto Orfeônico)	2	2	1	—	—	5
Desenho	3	3	2	2	2	12

**Fonte:** Souza (2008)

A extensão e a rigidez curricular eram complementadas com um rigoroso sistema de controle educacional para ter êxito na pretendida uniformização e homogeneização do ensino em nível nacional. O ministro e seus colaboradores<sup>5</sup> elaboraram uma série de avaliações a serem aplicadas sistematicamente e fiscalizadas pelos inspetores de ensino federais. Havia uma especificação oficial para as escolas, do número e do tipo de perguntas das provas parciais e dos exames escritos. A estipulação obrigatória de provas frequentes, além da necessidade de obediência às formulações oficiais das questões a serem feitas aos alunos, fizeram com que os professores cuidassem de cumprir rigorosamente o programa, e em consequência, ensinava-se e estudava-se quase exclusivamente para a realização das provas (BITTENCOURT, 1990, p. 68).

A determinação rigorosa dos procedimentos dos exames mostra como a institucionalização da escola secundária, na década de 30, pautou-se pela avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar, tanto nos exames de admissão, quanto nas práticas avaliativas utilizadas no decorrer do

<sup>5</sup> Não se têm, oficialmente, os nomes dos elaboradores, mas houve a manutenção dos professores do Colégio Pedro II – para História; desse modo, provavelmente, foi o prof. Jonathas Serrano.

ensino secundário. Portanto, a implementação vitoriosa de um ensino secundário seriado regular coaduna-se perfeitamente com um modelo de avaliação que perseveraria na cultura escolar.

## **1.2. A expansão dos ginásios de ensino secundário e a constituição de uma cultura de avaliação**

A reforma do ensino secundário realizada pelo Ministro Gustavo Capanema em 1942, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, por sua vez, buscou tornar o sistema de avaliação ainda mais rígido e aprimorado. Foram criados dois tipos de exames: os de suficiência – cuja finalidade era habilitar o aluno de qualquer série para a promoção à série imediata e habilitar o aluno para última série para a prestação dos exames de licença – e os de licença, que seriam prestados na conclusão dos estudos de primeiro e segundo ciclo, versando sobre todas as matérias estudadas em cada ciclo. Os exames de licença, além da justificativa de garantia de melhoria da qualidade do ensino, constituíam-se em mais uma estratégia de manutenção do caráter seletivo e diferencial do ensino secundário<sup>6</sup> (SOUZA, 2008).

Ademais, o registro sistemático do desempenho do aluno passaria a ser feito na Caderneta Escolar. Nela seria lançado o histórico escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão com a expedição do devido certificado.

Com relação à organização curricular, o programa do curso ginásial passou a compreender as seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. Prevalecia a pretensão de tudo ensinar. O cumprimento dos programas tornava-se, assim, impraticável. Werebe (1970) destaca que a orientação adotada na organização dos currículos e programas sempre foi intelectualista, voltada, sobretudo, para a preocupação com o preparo dos alunos para o ensino superior.

---

<sup>6</sup>Os exames de licença, ao final do primeiro e segundo ciclos, eram realizados para certificação de conclusão dos estudos. Foram suprimidos pelo Decreto-lei nº 8.343, de 10 de dezembro de 1946, cuja ementa é a seguinte: Suprime os exames de licença ginásial e licença colegial e dá outras providências (SOUZA, 2009).

Além disso, o rígido sistema de avaliação reiterava processos de ensino mais tradicionais, inviabilizando o emprego de metodologias mais progressistas.

**Quadro 1.3-** Distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino secundário, curso ginásial, segundo reforma de 1942.

Disciplinas	Séries (Curso Ginásial)			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>I- Línguas</b>				
1. Português	4	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	—	3	3	3
<b>II- Ciências</b>				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	—	—	3	3
7. História Geral	2	2	—	—
8. História do Brasil	—	—	2	2
9. Geografia Geral	2	2	—	—
10. Geografia do Brasil	—	—	2	2
<b>III- Artes</b>				
11. Trabalhos Manuais	2	2	—	—
12. Desenho	2	2	1	1
13. Canto Orfeônico	1	1	1	1
<b>IV- Educação Física</b>				

Fonte: Souza (2008).

É interessante salientar seu caráter contraditório que seria alvo de diversas críticas, uma vez que a vigência e execução de suas rigorosas normas curriculares e avaliativas coincidem com o momento de expansão e democratização dos ginásios de ensino secundário.

De acordo com Spósito (1992), até a década de 1930, havia o argumento de que, enquanto não fosse resolvido o problema do ensino primário, o Estado não deveria se preocupar com a educação secundária. Essas concepções – presentes no Estado, durante a Primeira República – eram expressas em uma política que assegurava concentração de recursos somente na esfera do ensino elementar, pouco fazendo diante das necessidades do nível ginásial, consolidando, assim, as tradicionais características seletivas do ensino secundário, uma vez que a inexistência de outros estabelecimentos públicos impedia que a população sem recursos financeiros prosseguisse seus estudos, restando como alternativa, aos mais favorecidos economicamente, os estabelecimentos particulares de ensino.

Somadas às condições limitadas de expansão – que por si mesmas restringiam as possibilidades de acesso ao curso ginásial – as exigências de taxas, selos e contribuições configuram uma situação na qual o ensino secundário se

apresentava favorecendo apenas aqueles jovens de famílias abastadas, procedentes das camadas superiores da sociedade, interessados pelos estudos acadêmicos e, de modo particular, pelas ocupações de prestígio a que davam acesso. Spósito (1992) salienta ainda que, especialmente por seus padrões pedagógicos (e entre eles, as rígidas práticas avaliativas), o ensino secundário continuava atendendo exclusivamente às exigências de uma educação destinada a selecionar e preparar a elite do país.

Somente após 1945 é que teve início o processo de expansão das possibilidades de acesso à escola secundária pública, particularmente, ao curso ginasial, na cidade de São Paulo.

**Tabela 1.2-** Evolução das taxas de matrícula

Alunos Matriculados (1918 A 1935)				
Ano	1918	1925	1930	1935
Ginásios oficiais	843	1.084	1.443	5.007
Ginásios particulares	7.023	10.115	–	29.816

**Fonte:** Bittencourt (1990)

Conforme sustenta Spósito (1992), a partir de 1945, o Poder Público procurou responder à demanda de escolaridade após o curso elementar, na Capital, criando e instalando uma rede de estabelecimentos secundários onde passaram a funcionar os cursos ginasiais.

**Quadro 1.4-** Número de ginásios no Município de São Paulo, segundo ano de criação

Ano	Número de criações
1892	1
1933	2*
1945	7
1948	1
1949	–
1950	1
1951	3
1952	8
1953	3
1954	2
1955	1
1956	1
1957	25
1958	36
<b>Total</b>	<b>91</b>

**Fonte:** DRHU; Secretaria da Educação de São Paulo, apud Spósito (1992)

Apresentando crescimento incipiente até meados da década de 50, os

ginásios oficiais atingiram número significativo nos anos de 1957 e 1958, período que pode ser configurado como a gênese da expansão do ensino ginasial na cidade de São Paulo. Duas medidas, nesses primeiros anos, possibilitaram ao Estado a disseminação dos cursos ginasiais, inexistentes até 1945: os cursos noturnos e as secções (instalação de secções dos ginásios oficiais existentes, que entrariam em atividade no período noturno, em prédios de grupos escolares da Capital) (SPÓSITO, 1992, p.47).

Apesar da ampliação do acesso à escola, os relatos e legislação apontam para a continuidade da concepção da avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar, tanto no momento da admissão quanto no decorrer do ensino ginasial.

Em estudo pioneiro, Pereira (1969) relata alguns aspectos de uma experiência educativa em uma escola de ensino secundário da cidade de São Paulo em que foi diretor, a qual deu o nome fictício de Vila Flávia. Entre os dados colhidos entre 1959 e 1961, o autor discute alguns aspectos do sistema de avaliação vigente. Entre suas observações, destaca a diferença entre o número de matriculados e os números de inscritos, em 1960, para os exames de admissão:

[...] 188 alunos, distribuídos por 3 séries e 5 classes, formam a população estudantil do Ginásio Estadual de Vila Flávia. Esse total de alunos não representa, todavia, a real procura da escola pela clientela. Os dados referem-se a 1960. Naquele ano haviam sido matriculados apenas 40% (60 alunos) do total de aprovados nos exames de admissão. E o número de aprovados (153 alunos) representava, por sua vez, pouco mais de 40% do total e inscritos (381 alunos). (PEREIRA, 1969, p.69).

O obstáculo representado pelos exames de admissão reproduzia-se ao longo do ensino ginasial. De acordo com o autor, em 1960, o índice de reprovação, em Vila Flávia, atingiu 63,7%. Conforme relata Pereira (1969), foram reprovados, nas 3 séries, 104 alunos, dos 163 que prestaram os exames regulamentares, pois do total de 188 matriculados, 25 haviam abandonado o curso no transcorrer do ano.

Pereira (1969) identifica ainda entraves na própria organização escolar que dificultavam a sistematização de dados não só dos exames de admissão, mas também do regime de notas anual. Por exemplo, as atas dos exames realizados a partir do final do ano anterior, incluindo os de admissão, estavam ainda por ser elaboradas, enquanto numerosos pedidos de transferência, feitos no primeiro

semestre, aguardavam providências. Desde o mês de maio, não era elaborado o controle de vida escolar de cada aluno: frequências não eram computadas, e notas (mensais e semestrais) estavam ainda por serem registradas em fichas individuais. O estudante, portanto, desconhecia sua situação escolar, uma vez que a prestação de exames finais (orais) dependia do índice de frequência do aluno, e a sua aprovação ou reprovação prendia-se a regime de promoção, onde todas as notas eram ponderadas.

Outro estudo contemporâneo publicado em 1964, denominado “Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo”, produzido por J. Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e José Augusto Dias, e em colaboração ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, também traz contribuições importantes para pensar a dinâmica de avaliação no ensino secundário.

Elaborado com o propósito de suscitar uma primeira tomada de consciência da realidade referente ao ensino ginasial, no Estado de São Paulo, o trabalho, que analisou uma amostra de 20% dos ginásios do estado de São Paulo aponta que, em 1961, apenas 51,5% dos alunos foram promovidos.

**Tabela 1.3-** Aproveitamento segundo o sexo

Aproveitamento	Localização					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Promovido.....	2586	49,1	2891	60,5	5478	54,5
Reprovado.....	2058	39,0	1505	31,5	3563	35,4
Transferido.....	117	2,2	104	2,2	221	2,2
Cancelado.....	510	9,7	282	5,8	792	7,9
Total.....	5272	100,0	4782	100,0	10054	100,0

**Fonte:** Ribeiro, Mascaro, Dias (1964)

O exame da Tabela 1.3 indica que as meninas, embora com rendimento bastante insatisfatório, obtiveram melhores resultados que os meninos. No geral, a porcentagem de reprovação em ambos os sexos é alta, sendo superior a 30%. Esta análise associa-se à apreciação da tabela relacionada ao aproveitamento segundo o lugar.

**Tabela 1.4-** Aproveitamento segundo o lugar

Aproveitamento	Localização					
	Capital		Interior		Total	
	N	%	N	%	N	%
Promovido.....	2034	43,4	3444	64,2	5478	54,5
Reprovado.....	1995	42,6	1568	29,2	3563	35,4
Transferido.....	101	2,2	120	2,2	221	2,2
Cancelado.....	557	11,8	235	4,3	792	7,8
Total.....	4687	100,0	5367	99,9	10054	99,9

**Fonte:** Ribeiro, Mascaro, Dias (1964)

Novamente, observa-se um elevado índice de reprovação, agravado ainda mais se forem considerados os índices de cancelamento.

Os autores, desse modo, tecem considerações a respeito dos dados coletados. Em primeiro lugar, criticam a associação entre rendimento escolar e porcentagem de promoção:

Preliminarmente, porém, impõe-se uma pressuposição básica: o rendimento escolar é relevado pela porcentagem de promoção. Os alunos promovidos alcançaram um nível de aproveitamento escolar considerado suficiente; os alunos reprovados não o alcançaram. No estabelecimento desse nível, há um critério consistente em todas as escolas e idêntico para todos os alunos da mesma escola. (RIBEIRO, MASCARO e DIAS, 1964, p. 168).

E complementam reafirmando que a promoção não seria a medida ideal para considerar os progressos realizados pelos alunos:

Rendimento escolar e promoção são duas coisas completamente diferentes, ainda que devessem ambas corresponder à mesma realidade. Contudo, a promoção é insuficiente índice de aproveitamento. É muito menos o resultado de avaliação objetiva dos progressos realizados pelos alunos, que resultado de maior ou menor rigor no preparo e na correção de provas. Não há nenhuma garantia de que alunos aprovados numa escola estejam melhor preparados que alunos reprovados em outra e até na mesma escola. (idem, p.170).

Desse modo, a determinação rigorosa dos procedimentos das práticas avaliativas que se estendem às décadas de 50 e de 60, expressa como a institucionalização da escola secundária pautou-se pela constituição de uma cultura

escolar alicerçada na avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar, conformando, assim, uma cultura de avaliação.

Para os professores, as inúmeras provas aplicadas ao longo do ensino secundário validavam os conhecimentos transmitidos, reforçavam a autoridade docente e o prestígio do curso secundário, ao mesmo tempo que garantiam a disciplina dos estudantes. Talvez por isso, eles tenham assumido um papel tão relevante no exercício da docência.

É preciso destacar o papel das provas no funcionamento do sistema educacional, servindo como critério para a graduação escolar e para a seleção e hierarquização dos alunos. Nesse sentido, compreende-se o quanto as prescrições estabelecidas pelos órgãos federais de administração do secundário buscaram reforçar práticas docentes de utilização das provas como dispositivos disciplinares, de punição e seleção dos alunos mais comportados e mais capazes.

A utilização da avaliação como dispositivo disciplinar é frequentemente lembrada pelos docentes em suas memórias. Nadai (1991), ao pesquisar as representações de um grupo de professores que atuou numa determinada escola pública, apresentou um depoimento no qual são identificados dois marcos definidores do que chamou “desmoronamento da educação pública”: o primeiro deles, o fim dos exames, principalmente, o de admissão, mas também os demais, como os orais, evento que “abriu a porteira para todos; medidas bruscas, tomadas sem transição ou preparo, aniquilando o ensino de vez” (NADAI, 1991, p. 72).

Outros docentes apontaram também mudanças relacionadas às atitudes do professor e à escola como um todo. De um lado, houve certa liberalidade no tratamento dado ao aluno; em outros termos, as provas deixaram de ocupar os papéis de controle e cobrança no cotidiano escolar. Hoje, segundo os depoentes, praticamente, a aprovação é generalizada entre os que aprenderam e aqueles que não o fizeram, basta que permaneçam na escola até o encerramento do ano letivo.

Em suma, é possível observar que o movimento de institucionalização da escola secundária teve como um dos alicerces fundamentais uma cultura de avaliação fundamentada como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar. Ao se indagar a respeito do estatuto da disciplina escolar História frente a esse processo de sistematização do ensino secundário e de uma lógica rígida de avaliação, verificam-se impactos significativos na organização dos saberes

escolares e na própria História ensinada, uma vez que a seleção de conteúdos presentes das diversas avaliações deveria ratificar as finalidades de ensino determinadas pelos programas e pelas políticas educacionais.

O caráter contraditório da conformação da disciplina, inserida nessa severa lógica avaliativa em um momento de expansão e democratização dos ginásios de ensino secundário, não passaria despercebido, suscitando assim discussões, tensionamentos e também de resistências por parte dos docentes. As propostas de renovação, aos poucos, vão encontrando espaço dentro dos debates e das práticas dos professores.

A ampliação do sistema secundário esteve associada à criação dos cursos de formação dos docentes de diversas especializações por intermédio, sobretudo, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A partir de 1934, momento da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, integrante da Universidade de São Paulo, multiplicaram-se os estabelecimentos de formação de professores secundaristas. Entre 1934 e 1959, haviam sido criadas 62 Faculdades de Filosofia, distribuídas em quase todas unidades federativas, sendo que deste total, 16 no estado de São Paulo (WEREBE, 1970).

O estabelecimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras proporcionou, além de uma guinada na produção científica, a possibilidade de se pensar na educação não apenas na perspectiva da instrução e da aquisição de conhecimentos, mas na dimensão da aprendizagem.

## Capítulo 02

### Avaliação e Ensino de História no ensino secundário: práticas e debates

*Há nos compêndios a data de indicação da batalha de Cadesh (1295 a. C) em que Ramsés venceu a tentativa de invasão dos hititas. Será mau estudante quem não guardar aquilo? (FONSECA, 1957, p. 68)*

As considerações iniciais a respeito da conformação do ensino secundário no país, através da recuperação e análise de sua trajetória, visaram compreender seu movimento de sistematização, identificando antecedentes de um ensino secundário cujas avaliações seriam um de seus alicerces mais sólidos, desde os exames parcelados e, posteriormente, os exames de admissão.

Questiona-se, portanto, o estatuto da disciplina escolar História frente a esse movimento de sistematização do ensino secundário e de uma lógica rígida de avaliação.

Nesse sentido, para fundamentar a análise, cabe recuperar os escritos de Hamilton (2000) sobre a virada instrucional – deslocamento da ênfase da aprendizagem para instrução que assinala a emergência da escolarização em sua forma moderna. Em sua análise, sugere que a última parte do século XVI foi um período crítico ao criar “o mundo da instrução”, baseando-se na obra *Toward a place for study in a world of instruction*, de Robert McClintock (1971).

McClintock (apud HAMILTON, 2000), ao confrontar as ideias clássicas de Sócrates com as noções modernas propostas por Comenius, afirmou que as ideias clássicas sobre a educação tinham sobrevivido no século XVI. Os pedagogos daquele tempo apoiavam-se pesadamente em Quintiliano e Cícero. Seu fundamento era a “convenção platônica”, e a finalidade da educação era aproximar (ou elevar) os seres humanos às formas ideais de vida. Da mesma forma, os primeiros educadores do Renascimento concebiam a educação como um “regime de autoformação política”.

O autor sugere que narrativas de formação e autoformação podem ser encontradas em textos renascentistas, como *O Cortesão* (1528) de Castiglione e *Garganta e Pantagruel* (1532) de Rabelais. No final do século XVI, entretanto, uma nova literatura começou a emergir, incluindo a *Ratio studiorum* (1599) dos jesuítas,

culminando no surgimento da Didactica Magna (versão tcheca 1627; versão latina, 1657), de Comenius. McClintock (apud HAMILTON, 2000, p. 187) considerava esses desenvolvimentos como antieducacionais, uma vez que haviam vinculado o aprender ao ensinar de uma maneira tecnocrática e casual: “Ensinar é a função do professor. Mas aprender, na resposta passiva ao professor, não é o trabalho do estudante. Estudar é o seu negócio; e a força motriz da educação não é ensinar a aprender, mas ensinar e estudar”.

Além disso, também argumenta que as formas de escolarização identificadas com Comenius eram incompatíveis com as ideias educacionais do início do Renascimento:

A escolarização que respeita a autonomia do estudo, embora pudesse tratar o estudo de uma maneira um tanto quanto disciplinar e formal, não deveria ser confundido com um sistema de instrução (...) A escolarização talhada para o estudante auto-ativo é propriamente parte do mundo do estudo. (McCLINTOCK apud HAMILTON, 2000, p.170).

O catecismo passou pela reforma do século XVI, assumindo sua forma instrucional no processo. Em síntese, a virada instrucional compreendeu mudanças na relação entre aprender e ensinar. Essas atividades fundiram-se – ou foram mediadas – pelos “apoios de sala de aula”: livros-textos, manuais e exercícios de ensino, inclusive os catecismos.

O método catequético, em sua forma instrucional, desse modo, difundiu-se no processo de escolarização dos séculos XVII ao XIX em escolas protestantes e católicas. A educação brasileira, e neste particular, o ensino de História, sofreu influência desse método, o qual atendia a objetivos, como apresentar a origem e constituição da nação brasileira pelo Estado unificado sob o domínio das elites.

Conforme assinala Bittencourt (2008), as lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio do método catequético na sua forma instrucional voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.

O catecismo era um modelo de livro didático muito utilizado em variadas escolas elementares, e muitos textos de História destinados às crianças seguiam o mesmo molde. A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por

perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos.

A memorização era tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o "exercício da memória", constituindo os chamados métodos mnemônicos (BITTENCOURT, 2008, p. 68).

É possível observar, dadas as devidas proporções e ressalvas, uma continuação do método catequético na disciplina escolar História ao longo do século XX. Hamilton (2000) atenta para a formação de um *corpus* de palavras, como método, transmissão, currículo, didática, *syllabus* e catequese simultaneamente ao aparecimento da preocupação com a instrução:

O surgimento das palavras programa e currículo assinalava a reorganização pedagógica de corpora existente de doutrina aprovada, ao passo que a atenção dada ao catecismo e à didática refletia a reorganização do ensino para garantir a transmissão eficiente da doutrina. Por meio dessas inovações assumia-se que uma doutrina podia ser suavemente transmitida pelos ouvidos, olhos, mentes, corpos e almas de alunos. Na sua forma mais simples, essa transformação do século XVI marcou uma transição da atenção pública da aprendizagem para a instrução. Antes da fundação de São Paulo, por exemplo, os escritos educativos europeus focalizavam o que e como as crianças deveriam aprender, enquanto, pouco depois, esses escritos davam muito mais atenção ao que e como se deveria ensinar às crianças. (HAMILTON, 2000, p. 189).

De acordo com o autor, o *corpus* de palavras-chave que fomentou a virada instrucional sobreviveu no léxico e na prática da escolarização.

A introdução dos fundamentos da psicologia da aprendizagem nas décadas de 1940 e 1950 propiciou o desenvolvimento de métodos que possibilitassem a compreensão dos conceitos do tempo e do espaço históricos. Mantinha-se, contudo, o método instrucional. O conhecimento científico histórico era trabalhado sob o referencial historiográfico positivista, e, assim, os conceitos de tempo e espaço eram abordados sob a noção de progresso da civilização ocidental.

O método instrucional era perpetuado através das respostas dos alunos a

questões sobre as causas e consequências dos grandes fatos históricos, pelo amplo uso dos manuais escolares, e por intermédio de um sistema avaliativo que destacava a memorização através da exigência de uma grande extensão de conteúdos e pormenores nas provas.

Considerando as contribuições de Hamilton (2000) no que tange ao deslocamento da ênfase da aprendizagem para instrução, a investigação concentra-se, nesse segundo momento, em verificar – pela análise da legislação federal e estadual, além dos artigos das revistas pedagógicas – se a História escolar, no ensino secundário, caracterizava-se pela legitimação da forma instrucional, e conseqüentemente, pela continuidade de uma lógica de seleção que já se iniciava no exame de admissão. Desse modo, ao se recuperar tanto as prescrições e programas oficiais quanto os debates presentes nos periódicos, é possível observar uma articulação entre currículo e avaliação, pois os programas e os conteúdos que eram exigidos nas provas, os instrumentos de avaliação e as formas de cálculo de notas e aprovação foram frequentemente mencionados e discutidos nos artigos que tratavam do ensino de História.

Nesse sentido, tendo como referência inicial a Reforma Francisco Campos (1931), a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino secundário seriado e estruturava a organização do ensino secundário, em dois ciclos, o curso ginasial e o curso clássico e o curso científico, é possível observar uma detalhada sistematização dos procedimentos relativos a provas e exames. Determinava-se que mensalmente, a partir de abril, deveria ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina uma nota relativa à arguição oral ou trabalhos práticos. A média das notas atribuídas nos meses serviria para o cômputo da média anual para constituição da nota final de trabalhos escolares.

O Decreto também previa a realização de quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais. Por fim, fixava-se a realização de provas finais, ao término do ano letivo, as quais constavam, para cada disciplina, de prova oral ou prática, e seriam prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor da respectiva classe. O cálculo da prova final seria realizado a partir da média das notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

Para fins de aprovação, era necessário que o aluno obtivesse nota final superior a três em cada disciplina – calculada através da média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final – e média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

Com relação aos programas que constituiriam as provas, de acordo com Guy de Hollanda (1957)<sup>7</sup>, deveriam ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos de três em três anos. Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelos Estados, por conseguinte, perdiam o direito de elaborar programas próprios, abolindo-se, assim, quaisquer possibilidades de que os programas atendessem a necessidades regionais.

As cadeiras de História Universal (3º e 4º anos) e História do Brasil (5º ano), foram substituídas pela História da Civilização (1ª a 5ª série do curso fundamental), da seguinte forma:

Primeira Série (2 horas semanais): História Geral;  
 Segunda Série (idem): I- História da Antiguidade (Oriente, Grécia, Roma);  
 II- História da América e do Brasil;  
 Terceira Série (idem): I- Idade Média; II- História da América e do Brasil;  
 Quarta Série (idem): I- História Moderna; II- História da América e do Brasil;  
 Quinta Série (idem): I- História Contemporânea; II- História da América e do Brasil (HOLLANDA, 1957, p.22).

O autor aponta que, ao incorporar a História do Brasil à História da Civilização, o propósito da Reforma Campos fora estabelecer uma estreita articulação entre o estudo do passado nacional e americano – ao qual se atribuía a primazia – ao da Humanidade (HOLLANDA, 1957, p.19).

O programa da 1ª série apresentava uma visão panorâmica de toda a História, desde o antigo Egito até a Revolução Russa, sob a forma de episódios e biografias históricas. Na 2ª série, ao lado do estudo sistemático da História da Antiguidade, introduzia-se, em forma biográfica e episódica, o estudo da História da América e do Brasil. Na 3ª série, por sua vez, estudava-se, sistematicamente, não só a Idade Média, mas também a parte arqueo-etnológica da História da América e do Brasil. As duas últimas séries compreendiam o estudo sistemático da

---

<sup>7</sup> De acordo com Filgueiras (2008), o livro de Hollanda, *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro - (1931-1956)*, é referencial, destacando-se como um dos primeiros estudos sobre a história do ensino de História e do livro didático no Brasil.

Idade Moderna e Contemporânea, e das épocas correspondentes da História da América e do Brasil.

Considerava-se, para a estruturação do programa, que, nas duas séries iniciais do curso, o aluno não possuía capacidade para entregar-se a estudos muito abstratos e sistemáticos, sendo, por isso aconselhável, particularmente na primeira série, a história biográfica e episódica que serviria de uma introdução, despertando o interesse dos alunos. Na segunda série, quando se torna mais acentuado o interesse pelas concepções abstratas, seria possível iniciar, ao lado das biografias e narrativas de episódios relativos à História da América e à do Brasil, o estudo sistemático da História da Civilização (HOLLANDA, 1957, p.20).

Hollanda (1957) destaca, ainda, que poderia ter sido conveniente intercalar os temas de História da América e do Brasil entre os concernentes à Idade Moderna e Contemporânea, evitando-se, assim, que fossem ensinadas como partes independentes do programa. Contudo, essa desconexão foi adotada pela quase totalidade dos compêndios publicados de acordo com os programas de 1931, anulando o objetivo visado na instrução metodológica, ao acentuar que a história do Brasil e da América não deveriam ser consideradas “isoladamente”.

O autor afirma, contudo, que a especificação oficial – até do número e tipo de perguntas das provas parciais e dos exames escritos – gerou entre os diretores de colégios e a maioria dos professores o receio de afastar-se o mais levemente possível do estreito cumprimento das formalidades oficiais do ensino secundário. Prevaleceu, desse modo, o hábito tradicional em considerar obrigatório o ensinar tudo e como constava dos programas.

O maior número de disciplinas do curso secundário, a partir da Reforma Campos, obrigou professores e alunos a ensinar a estudar, quase exclusivamente, para as provas parciais e exames, agravando um velho mal da educação brasileira. A realização destas interrompia, geralmente, durante uma semana, pelo menos, as aulas durante o período correspondente a cada prova parcial. O acréscimo do ano letivo vinha a ser, praticamente, anulado por essa circunstância. (HOLLANDA, 1957, p.21).

Em suma, Hollanda (1957) sustenta que os programas do curso fundamental foram mal recebidos por professores e alunos. Uma das críticas dizia respeito à abundância de matéria a ser lecionada em um número insuficiente de horas de aula – consequência do excesso de disciplinas em cada série.

Além disso, anteriormente, era usual dividir o conteúdo de cada matéria (nome que se dava às disciplinas) em “pontos” ou “lições”. A cada ponto ou lição, correspondia, geralmente, uma aula – nunca menos –, o que bastou para que professores e inspetores considerassem os tópicos ou temas dos novos programas como outros tantos pontos ou lições.

Segundo o autor, a grande novidade eram as instruções metodológicas que precediam os programas, porém, por falta de discussão pública e conveniente divulgação, parecem ter surtido pouco efeito entre o corpo docente. Ao surgirem compêndios de acordo com os novos programas, “em caso de discordância entre a orientação metodológica das respectivas instruções e a matéria enumerada nos programas, prevaleceram sempre estes, porque regiam as provas e os exames” (HOLLANDA, 1957, p.16).

Depois de 11 anos de vigência, a Reforma Francisco Campos foi substituída, em 1942, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema. A nova lei manteve o princípio da divisão do curso secundário em dois ciclos, porém reduziu a 4 anos a duração do primeiro, chamado agora “curso ginásial”, aumentando de 2 para 3 a do segundo, denominado “curso colegial”. Em relação ao Decreto nº 19.890/31, observa-se um detalhamento das normas apresentadas.

Nesse sentido, permanece uma nota anual resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula, calculada a partir da média aritmética das notas de cada mês.

A Lei Orgânica estabelecia, entretanto, os exames de suficiência, divididos em duas finalidades: habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata e habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Para efeito de promoção, os exames de suficiência compreendiam uma primeira e uma segunda prova parcial escrita e uma prova final oral para cada disciplina. No caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial. Houve, portanto, uma diminuição no número de provas parciais, visto que o Decreto nº 19.890/31 previa a realização de quatro provas parciais.

No que tange às instruções relativas às provas parciais escritas, especifica-se que versariam sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização

de cada uma, sendo a primeira prova parcial realizada em junho, e a segunda em outubro, perante o professor da disciplina.

A prova final oral, por sua vez, era realizada sobre toda a matéria ensinada na série, perante banca examinadora, e em duas épocas distintas: a primeira com início em dezembro, e a segunda, em fevereiro. A 2ª época de exames destinava-se ao aluno que tivesse faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.

Considerar-se-ia habilitado, para efeito de promoção, o aluno que obtivesse, no conjunto das disciplinas, a nota global mínima cinco, e em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos. É importante ressaltar que enquanto a nota global era calculada através da média aritmética das notas finais de todas as disciplinas, a nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, era composta pela média ponderada da nota anual de exercícios e das notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos eram atribuídos, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.

É possível apreender, em diversos artigos de revistas especializadas, críticas ao regime de notas e aprovação estabelecido. Lourenço Filho (1945), em artigo em que se levanta a polêmica *São necessários os exames escolares?*, apesar de advogar a favor dos exames, questiona o caráter subjetivo das provas:

As provas escritas, comumente aplicadas em nossas escolas, são de composição inteiramente arbitrária e de julgamento subjetivo. Isto é, de julgamento que se torna variável de mestre para mestre. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 53).

O autor reivindica, desse modo, a objetividade dos exames, os quais deveriam ter a forma de provas objetivas, modelo mais próximo dos testes pedagógicos:

Por outras palavras, devem apresentar-se sob a forma de medidas dignas de confiança, suscetíveis de utilização por diferentes pessoas, com resultados idênticos, ou sensivelmente próximos. Devem também medir o que, com eles, realmente se pretenda medir. Se deseja avaliar a aprendizagem da geometria, da história ou do desenho, forçosos será que os exames apresentem questões e exercícios perfeitamente definidos, que nos levem a apreciar, de forma precisa, os conhecimentos, as técnicas e os valores que o trato dessas disciplinas possa fornecer, e na medida das oportunidades que o ensino, em cada caso realizado, haja realmente oferecido. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 53).

Armando Hildebrand (1945), ao contestar a necessidade dos exames escolares, questionou a sua condição, revestida, segundo ele, de aleatoriedade devido ao sorteio de pontos, fazendo com que a sorte decidisse pela aprovação ou reprovação do aluno. Além disso, mencionou o que parece se configurar uma tendência: a submissão das práticas dos professores às provas e exames:

Há, no entanto, motivo mais forte para se condenarem os exames do tipo geralmente existente. É que os mestres, frequentemente esquecidos dos verdadeiros objetivos do ensino que ministram e, interessados na aprovação do maior número de alunos, passam a preparar a classe para os exames, os quais se transformam, assim de meios que são, em fins da atividade de professor e aluno. (HILDEBRAND, 1945, p. 53-4).

Essa observação seria reforçada mais tarde, por Lourenço Filho, em conferência pronunciada, perante o III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, em São Paulo, no ano de 1948.

É evidente que o sistema reclama dos alunos esforço de memorização, para a maioria das disciplinas, ao invés de trabalho metódico de organização mental e formação cultural. A observação de numerosos educadores, onde o sistema tem sido praticado, mostra que é possível um “aquecimento” final para os exames, que pode simular erudição e cultura, em breve desfeitas (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 33)

Retomando a opinião de Hildebrand (1945), foram propostas alternativas de verificação de aprendizagem que ele concebeu como mais objetivas: observação das atividades do aluno no correr do ano; notas mensais e de exercícios de classe; apreciação global do aproveitamento dos educandos, tudo cuidadosamente anotado, em fichas ou cadernetas de toda a vida escolar, e mais as provas objetivas. (HILDEBRAND, 1945, p. 53-54).

Em artigo republicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Nair Durão Barbosa (1948) denomina “medidas subjetivas” a avaliação feita por meio de provas escritas e orais apresentadas sob as mais variadas formas, tais como dissertações, questionários escritos e orais, interrogatórios etc. Segundo a autora, a prova de tipo tradicional apresenta, entretanto, sérios inconvenientes. Em primeiro lugar, ressalta seu caráter subjetivo, isto é, o julgamento não é uniforme. Além disso, a extensão dos conhecimentos abrangida pela prova subjetiva é muito pequena. Como a natureza da prova exige resposta que obriga os professores a conceder mais tempo aos seus alunos para resolvê-la, não é possível incluir, na

prova, um elevado número de questões. Desse modo, eram abordados poucos pontos do programa da série.

Com relação à subjetividade do julgamento, outro artigo republicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no mesmo ano, também aponta para essa questão:

O grave inconveniente das provas de exame oral, escrito ou mesmo prático, é a subjetividade do julgamento. Cada grupo de estudantes é aprovado de modo diverso conforme o grupo de professores incumbido do exame. Nas bancas benévolas a percentagem de reprovados é mínima. Os alunos, farejando a severidade do julgamento, esquivam-se, por todos os meios e modos, às mesas consideradas severas (BACKHEUSER, 1948, p. 335).

A *Revista Atualidades Pedagógicas*, por sua vez, também apresentou artigos que questionavam o regime de notas e aprovação vigente. No artigo *Provas mensais: entrave ao aproveitamento*, publicado no número 2 (mar./abr., 1950), afirma-se que o maior entrave ao rendimento dos alunos no Curso Secundário era o atropelo a que estavam permanentemente submetidos, dado o intervalo mínimo entre as provas que deveriam realizar para o cômputo de médias e consequentes graus de aprovação.

Já no artigo denominado *Supressão dos exames orais, no ensino secundário*, também publicado na *Revista Atualidades Pedagógicas* no número 4 (jul./ago., 1950), celebram-se as declarações do Diretor Haroldo Lisboa da Cunha, o qual se manifestava favorável à supressão dos exames orais no ensino secundário, que seria concedida aos que obtivessem média igual ou superior a 7 (sete) nas provas parciais e médias mensais.

De acordo com o artigo, o exame oral, sujeito aos entraves de um tempo limitado em cinco minutos por examinador, tem, em relação à legislação vigente, quase o mesmo valor de julgamento que a média dos trabalhos mensais, aferida de acordo com o que o estudante produziu, ou deixou de produzir, durante todo o ano letivo. Ademais, a lotação do elevado número de turmas dos estabelecimentos de ensino secundário determinava um processo que denominaram de “exames-relâmpago”, motivado pela lotação das classes.

Nestas condições, o exame oral representava um julgamento precário visto que havia fatores de ordem emocional e ocasional que influenciavam o resultado

da prova oral. (*Revista Atualidades Pedagógicas*, n.4, jul./ago.1950,p.1-2 ).

Com relação à disciplina escolar História, a Lei Orgânica destacou a autonomia, como disciplinas, da História Geral e da História do Brasil. De acordo com Holanda (1957), com a Reforma Capanema, a seriação e a matéria das disciplinas históricas eram as seguintes:

- Curso Ginásial
  - 1ª série: História Geral (História antiga e medieval), 2 horas semanais;
  - 2ª série: História Geral (História moderna e contemporânea), idem;
  - 3ª série: História do Brasil (Do Descobrimento até a Independência), idem;
  - 4ª série: História do Brasil (Do Primeiro Reinado até o Estado Novo), idem.
- Curso Clássico e Científico
  - 1ª série: História Geral (Antiguidade, Idade Média e Moderna), 2 aulas semanais;
  - 2ª série: História Geral (Idade Contemporânea), idem;
  - 3ª série: História do Brasil, 3 aulas semanais (no curso clássico, com grego, eram 2).(HOLLANDA, 1957, p.49)

O autor afirma, ainda, que a Reforma Capanema acentuou o uso do chamado método concêntrico-ampliatório, pois, ao ciclo ginásial, segue-se o colegial (cursos clássico e científico), que é sobretudo um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior:

Assim a mesma disciplina é apresentada em círculos de raio crescente de cada vez com maior profundidade. Admitida a hipótese de um ciclo anterior deficiente ou mal feito, por culpa do aluno – e nem sempre é só do aluno-, o mal não é irremediável, pois na recapitulação e desenvolvimento da matéria se preenchem as lacunas verificadas (HOLLANDA, 1957, p.50).

Em 1951, com a discordância de professores no que tange à seriação da Reforma Capanema, foi promulgada a Lei n.1359 de 25 de abril de 1951, que estabeleceu alterações, fixando a seguinte seriação:

- Curso Ginásial
    - 1ª série: História do Brasil
    - 2ª série: História Geral (História Geral e História da América)
    - 3ª série: História Geral (História antiga e medieval)
    - 4ª série: História do Brasil
  - Curso Colegial (Clássico e Científico)
    - 1ª série: História Geral (História antiga)
    - 2ª série: História do Brasil e História Geral (História medieval e moderna)
    - 3ª série: História do Brasil e História Geral (História contemporânea)
- (HOLLANDA, 1957, p.60)

Hollanda (1957) sustenta que a Lei nº 1359 foi mais além ao estabelecer, no curso ginasial, o estudo concêntrico-ampliatório da História do Brasil. Restituiu à História da América alguma importância e restabeleceu, em parte, o estudo sincrônico da História Geral e do Brasil. A crítica de Holanda (idem) cai, contudo, na seriação da matéria: “Qualquer intento de corrigir a atual seriação da História Geral e do Brasil – a pior que jamais se adotou entre nós- importará em revogar previamente a Lei nº 1359.” (HOLLANDA, 1957, p.60)

Ademais, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, apesar de determinar em que séries do ginásio e do colégio deviam ensinar-se a História Geral e a História do Brasil, novamente disciplinas autônomas, deixava aos programas estabelecer o conteúdo em cada série. A lei 1359, de 1951, estabeleceu, expressamente, quais as partes da História Geral que se deveriam ensinar nas respectivas séries.

**Quadro 2.1-** Seriação da disciplina escolar História no ensino secundário (ginasial)

<b>Decreto-lei n. 4244 -1942</b>	<b>Lei n.1359 de 25 de abril de 1951</b>
1ª série: História Geral (História antiga e medieval)	1ª série: História do Brasil.
2ª série: História Geral (História moderna e contemporânea)	2ª série: História Geral (História da América).
3ª série: História do Brasil (Do Descobrimento até a Independência)	3ª série: História Geral (História antiga e medieval).
4ª série: História do Brasil (Do Primeiro Reinado até o Estado Novo)	4ª série: História do Brasil e História Geral (História moderna e contemporânea).

Ainda em 1951, o Colégio Pedro II voltou a ser responsável pela elaboração dos seus próprios programas de História, os quais foram estendidos para os demais estabelecimentos oficiais e particulares do Brasil. Assim, foi promulgada a Portaria Ministerial n. 966 de 2 de outubro de 1951, conhecida como Programas Mínimos, contendo o “Sistema de Unidades Didáticas”.

De acordo com Bernardes (2010), esta forma de organização do conteúdo visava permitir que a disciplina fosse estudada sem que ficasse presa a sequências cronológicas, o que a deixaria mais dinâmica e interessante para os jovens do ensino secundário. A antiga organização, baseada em temas ‘soltos’, ordenados cronologicamente, deveria ser abandonada em nome de uma renovação

metodológica.

**Tabela 2.1-** Conteúdos dos programas mínimos da disciplina escolar História para o ensino secundário (ginásial)<sup>8</sup>

1ª série História do Brasil	2ª série História da América
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O descobrimento.</li> <li>• O indígena brasileiro: seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus.</li> <li>• A colonização: as capitanias e o governo geral.</li> <li>• A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites.</li> <li>• A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses.</li> <li>• Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira.</li> <li>• O Brasil Reino.</li> <li>• A Independência.</li> <li>• O Brasil Império.</li> <li>• O Brasil República: a fase contemporânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A América pré-colombiana.</li> <li>• Descobrimento, exploração e conquista da América.</li> <li>• A América colonial espanhola.</li> <li>• A América colonial inglesa.</li> <li>• A América colonial portuguesa.</li> <li>• Os Estados Unidos: sua formação.</li> <li>• As nações hispano-americanas: sua emancipação.</li> <li>• O Brasil independente.</li> <li>• As nações do Novo Mundo: seu desenvolvimento no século XIX.</li> <li>• A América contemporânea.</li> </ul>
3ª série História Antiga e Medieval	4ª série História Moderna e Contemporânea
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Oriente Antigo: estudo sumário.</li> <li>• O Mundo Grego.</li> <li>• O Mundo Romano; advento do Cristianismo.</li> <li>• O Mundo Bárbaro.</li> <li>• Os Árabes: o Islamismo.</li> <li>• As Cruzadas.</li> <li>• A Igreja na Idade Média.</li> <li>• A Monarquia francesa e a inglesa; a Guerra dos Cem Anos.</li> <li>• O Império Bizantino.</li> <li>• A civilização senhorial e cristã; o feudalismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primórdios dos tempos modernos; as grandes invenções, as grandes navegações e o renascimento.</li> <li>• A Reforma e a Contrarreforma.</li> <li>• O Novo Mundo; conquista e colonização.</li> <li>• O absolutismo na França; as revoluções inglesas.</li> <li>• O despotismo esclarecido; formação de novas potências europeias.</li> <li>• A Revolução Francesa; a monarquia napoleônica.</li> <li>• A independência das nações americanas.</li> <li>• A Europa nos séculos XIX e XX.</li> <li>• A América nos séculos XIX e XX.</li> <li>• O Mundo Contemporâneo e o progresso atual.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>História do Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O descobrimento; antecedentes históricos; controvérsias.</li> <li>• A formação étnica: o branco, o negro e o índio; a obra da catequese.</li> <li>• A colonização. Expedições exploradoras; regime das capitanias e a centralização administrativa.</li> <li>• A expansão geográfica e a defesa do território.</li> </ul>

<sup>8</sup> Portaria n. 966 de 2 de outubro de 1951

- 
- O sentimento nacional e a Independência.
  - O primeiro reinado e o período regencial.
  - O segundo reinado.
  - A evolução nacional no Império.
  - A República.
  - Condições atuais do Brasil.
- 

Alguns meses depois, a Portaria Ministerial n. 1054 de 14 de dezembro de 1951, estabelecia os Programas de Desenvolvimento, os quais apresentavam o “Sistema das Unidades Didáticas”, subdividido em tópicos. Cada unidade possuía três tópicos, na 1ª e 2ª séries, e quatro tópicos, na 3ª e 4ª séries, conforme exemplo abaixo:

1ª série- História do Brasil

Unidade I: O descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.

3ª série- História geral (História Antiga e Medieval)

Unidade I: O Oriente Antigo. 1. O Egito. 2. A Ásia ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios

A promulgação das Portarias, contudo, provocou uma série de mal-entendidos, passando a ser frequentemente criticada nas revistas pedagógicas.

Hollanda (1957), em artigo denominado “Os Programas e o Ensino da História”, sustenta que os programas “mínimos” destinavam-se, no ensino secundário de currículo uniforme em todo o Brasil, a atender a diversidade dos ambientes regionais e dar ao professor melhores oportunidades para a sua ação educativa. Poucos meses depois da sua expedição, aprovaram-se os programas de “desenvolvimento” também obrigatórios do país inteiro. Facultava-se às escolas secundárias a opção entre o programa de desenvolvimento do respectivo Estado ou Território, e o do Colégio Pedro II. Porém, nenhum governo ou território fez uso desse direito, restando apenas os programas de desenvolvimento do Colégio Pedro II (HOLLANDA, 1958, p.84).

O autor sustenta, ainda, que os únicos programas realmente obrigatórios eram os mínimos. A Portaria Ministerial n. 501, de 19-5-1952 diz que a “matéria constante dos programas escolares aprovados pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, será lecionada, tendo em vista o número de aulas reservadas para cada disciplina. (Art. 38, d, §1º). Holanda (1958, p. 85), portanto, reivindica: “(...) é

altamente desejável e urgente que se desvançam quaisquer dúvidas a respeito, pois, do contrário, todos continuarão convencidos do caráter obrigatório dos programas de desenvolvimento.

A incerteza a respeito da obrigatoriedade e da rigidez dos programas pode ser observada na Consulta nº 1, apresentada na *Revista Escola Secundária* nº 1, de 1957, na seção *Consultório Didático*. Diz o professor de São Paulo:

No programa oficial de História (Antiga e Medieval) para a 3ª série ginasial, o estudo das Cruzadas (unidade VI) precede o estudo da Igreja na Idade Média (unidade VII) e o e o da Civilização Cristã e do Feudalismo (unidade X). Ora, sem os alunos terem conhecimento da ação civilizadora da Igreja e do regime feudal que lhes servem de pano de fundo, dificilmente compreenderão a verdadeira significação das cruzadas para a história do Ocidente. Agora pergunto: pode o professor de História alterar essa ordem, desrespeitando o programa oficial?" (CONSULTÓRIO DIDÁTICO, 1957, p. 88).

A resposta da revista é dada no sentido de dirimir a dúvida e apresentar os programas como uma orientação e não como pontos rígidos a serem seguidos:

Alterar a ordem do programa oficial não é desrespeitá-lo. Nenhuma lei ou portaria existe obrigando os professores a seguir rigorosamente a sequência em que aparecem as unidades ou pontos no programa oficial. O que se exige é que a matéria constante do programa oficial para cada série seja ministrada nessa série e não em outra. Assegurada essa premissa, tem o professor plena liberdade de planejar o seu curso dentro da sequência ou arranjo que, no seu entender, melhor satisfaça aos seus objetivos didáticos (CONSULTÓRIO DIDÁTICO, 1957, p. 88).

O Professor James B. Vieira da Fonseca, no artigo "O Ensino da História do Brasil no curso ginasial (diferentes processos para a 1ª e 4ª séries)", publicado na *Revista Escola Secundária* nº1, de junho de 1957, critica o "Sistema das Unidades Didáticas" no sentido de ser frequentemente confundido com os antigos "pontos":

A grande maioria dos professores continua trabalhando pelos modelos anteriores, isto é, seguindo num estudo de sucessivos "pontos", lecionados na ordem cronológica crescente. Pelas aulas, não notamos diferenças entre o "Sistema de Unidades Didáticas" e os antigos "pontos" ou "tópicos" isolados, cujo conjunto formava o programa. (FONSECA, 1957, p.55).

Os participantes do "Encontro de Mestres", organizado pela Inspeção Seccional de São Paulo, em 1958, também analisaram os programas de História Geral e do Brasil para o curso ginasial, tecendo diversas críticas que foram

publicadas em um artigo na *Revista de Pedagogia*, nº.14,1961. No que tange às unidades didáticas, fizeram a seguinte ponderação:

Cerceamento da liberdade de elaborar e preencher as unidades, pela simetria imposta pelo legislador: sempre dez unidades, com número de tópicos invariável dentro de cada série (três na 1ª série e 2ª séries; quatro das 3ª e 4ª séries). Gostaríamos de programas que fossem realmente mínimos, e cuja estrutura não se cingisse à obrigação de número de tópicos. Estes por vezes têm conteúdo vastíssimo e por vezes paupérrimos (*REVISTA DE PEDAGOGIA*, 1961, p.55).

As críticas, ademais, voltaram-se à seriação e estruturação dos conteúdos de História presentes nos programas. Uma delas referia-se ao excesso de História Política em detrimento da História Social e Econômica.

A professora Olga Pantaleão, participante do “Encontro de Mestres”, em setembro de 1955, publicou na *Revista Anhembi*, nº58, um artigo no qual alegava que todos os programas, inclusive o de História do Brasil, enfatizavam, principalmente, o aspecto político da História, de tal modo que acontecimentos, como a revolução industrial, não eram sequer mencionados. De acordo com a professora, ao se evidenciar o aspecto político da História, o programa “contribui para o pouco aproveitamento dos alunos na matéria, porque está acima de sua capacidade a compreensão de fatos meramente políticos.” (PANTALEÃO, 1955a, p. 460).

A repetição dos conteúdos de História do Brasil na primeira série e na quarta série do ginásio também foi destacada nas apreciações presentes nas revistas especializadas. De acordo com a professora Amélia Domingues de Castro, em artigo para a *Revista de Pedagogia*, nº1 de 1955, a estruturação deveu-se à dificuldade dos professores em tratar de assuntos da história da Antiguidade e Idade Média logo na primeira série, dirigindo-se a alunos recém-saídos das escolas primárias. A História do Brasil na primeira série, e a História da América, na segunda série, portanto, eram supostamente mais próximos no tempo e no espaço.

O professor Arthur Bernardes Weiss (1960) elogiou o programa, afirmando não haver repetições desnecessárias. Para o autor, o objetivo era partir do próximo, do simples, para o distante, o mais complexo (método de círculos concêntricos) e cabia ao professor sua realização adequada:

O mal não está nos programas, mas em quem os realiza. Nesta quarta série entrosam-se perfeitamente as Histórias Moderna e Contemporânea com a do Brasil, o que não acontecera na primeira série. Na segunda série inter-relacionou-se a História de nossa terra com a da América. Já na terceira série, pressupondo-se que o fator tempo ficasse melhor compreendido pelo aluno, iniciou-se a História Geral pelas épocas mais remotas, vindo-se na série seguinte a alcançar os tempos atuais. Atendem, pois, os Programas ao desenvolvimento psicológico do adolescente. (WEISS, 1960, p. 104).

A justificativa, contudo, não convenceu a todos. James B. Vieira da Fonseca, no artigo “O Ensino da História do Brasil no curso ginásial (diferentes processos para a 1ª e 4ª séries)”, publicado na *Revista Escola Secundária* nº1, de junho de 1957, alega que a repetição dos conteúdos resultaria em um reduzido interesse pelo estudo da História do Brasil.

A historiadora Emilia Viotti da Costa, por sua vez, em artigo para a *Revista de Pedagogia*, nº 11, de 1960, aponta que a maior parte dos professores encontrava dificuldades em dar o programa de maneira a apresentar uma continuidade necessária para fornecer ao aluno uma visão total do processo histórico.

Parece-nos que seria muito mais lógico estudar-se a História do Brasil e conexão com a História Geral, como um capítulo desta. Assim, por exemplo ao tratar dos descobrimentos marítimos e expansão colonial no século XVI e XVII estudar-se-á a descoberta e povoamento do Brasil, no capítulo sobre Contra Reforma encarar-se-á o papel dos Jesuítas e da Inquisição no Brasil etc., no focalizar-se a política mercantilista na Europa, o problema da política econômica da coroa portuguesa em relação ao Brasil e assim por diante. É essencial que para isso se faça uma distribuição sensata das horas de aula (COSTA, 1960, p. 101).

A descontinuidade também foi observada pela professora Olga Pantaleão (1955a). Para a autora, apenas no estudo da História Geral nas 3ª e 4ª séries é que havia uma sequência, obedecendo a uma ordem cronológica: partindo da Antiguidade, chega o programa até nossos dias. Os programas das 1ª e 2ª séries, contudo, apresentavam-se como unidades independentes, fechadas, não preparando o aluno para o estudo que seria feito posteriormente. Por conseguinte, a repetição dos mesmos assuntos, sob a mesma orientação, em diferentes séries do Ginásio, contribuía para sobrecarregar os programas, sem proveito real para o ensino. Ademais, Pantaleão (1955a) atenta que os programas apresentavam-se, em todas as séries, muito extensos e pesados, e assim, dificilmente o professor conseguia esgotar a matéria prevista para o ano letivo. Desse modo, ao professor

restavam duas alternativas: procurar esgotar completamente o programa, sem quaisquer outras preocupações, ou procurar dar ao aluno conhecimento mais profundo, sem conseguir ver todos os assuntos pedidos.

A repetição dos conteúdos, entretanto, não era a única crítica imputada ao programa de História do Brasil, organizado da seguinte forma, conforme Portaria n. 1054 de 14 de dezembro de 1951:

#### **1ª série: História do Brasil**

##### **I- O Descobrimento.**

1. As grandes navegações.
2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil.
3. As primeiras expedições exploradoras.

##### **II- O Índio:**

1. Usos e costumes
2. Principais nações e tribos.
3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

##### **III- A Colonização:**

1. As capitanias hereditárias.
2. Governo geral.
3. A escravidão e o início da catequese.

##### **IV- A Expansão Geográfica**

1. As regiões setentrionais.
2. As entradas e bandeira.
3. Os tratados de limites.

##### **V- A Defesa do Território e o Sentimento Nacional**

1. O domínio espanhol; as invasões holandesas.
2. A companhia da libertação.
3. Manifestações nativistas.

##### **VI- Os Vice-reis e o Brasil-reino.**

1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro.
2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil.
3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

##### **VII- A Independência.**

1. Os movimentos precursores.
2. A regência de D. Pedro.
3. O grito do Ipiranga.

##### **VIII- O Império.**

1. O primeiro reinado.
2. Governos regenciais.
3. O segundo reinado.

##### **IX- A República.**

1. A propaganda republicana.
2. A Proclamação.
3. Os governos republicanos.

##### **X- O Brasil Contemporâneo.**

1. O Brasil entre as nações.
2. O progresso nacional na fase contemporânea.
3. Desenvolvimento cultural.

#### **4ª série: História do Brasil**

##### **I- O Descobrimento.**

1. Os dois ciclos ibéricos de navegação.
2. O Tratado de Tordesilhas.
3. Cabral e o descobrimento
4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

##### **II- A Formação Étnica**

1. O elemento branco
2. O selvícola brasileiro
3. O negro.
4. A obra da catequese.

##### **III- A Colonização:**

1. As primeiras expedições.
2. As capitanias hereditárias.
3. Governo geral.
4. As primeiras cidades.

##### **IV- A Expansão Geográfica e a Defesa do Território.**

1. As entradas e bandeiras.
2. Os tratados de limites.
3. Os franceses no Brasil: séculos XVI, XVII e XVIII.
4. Os holandeses no Brasil.

#### **V- O Sentimento Nacional e a Independência.**

1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas: emboabas e mascates.
2. Os movimentos revolucionários: A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A revolução pernambucana de 1817.
3. D. João VI no Brasil.
4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

#### **VI- O Primeiro Reinado e o Período Regencial.**

1. A Guerra da Independência e as agitações internas.
2. A política exterior no primeiro reinado.
3. A abdicação.
4. As Regências.

#### **VII- O Segundo Reinado.**

1. A maioria.
2. As lutas civis: a ação pacificadora de Caxias.

3. As lutas no Prata.
4. A Guerra do Paraguai.

#### **VIII- A Evolução Nacional no Império.**

1. O progresso econômico e material.
2. As ciências, letras e artes.
3. A escravidão negra: o tráfico dos escravos.
4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

#### **IX- A República.**

1. A propaganda republicana.
2. A Proclamação da República.
3. A Constituição de 1891.
4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

#### **X- As Condições Atuais do Brasil**

1. Sentimento da política interna.
2. Os rumos da política exterior.
3. A obra de aproximação continental.
4. Progresso geral do país.

De acordo com os participantes do “Encontro de Mestres”, organizado pela Inspetoria Seccional de São Paulo, em 1958, a única diferença dos programas de História do Brasil para as duas séries em que a disciplina era ensinada, estava na distribuição das unidades: num total de dez unidades, o programa da primeira série continha seis unidades referentes ao período colonial; e o da quarta série, continha quatro unidades para o mesmo assunto.

Olga Pantaleão (1955a) sustenta, ainda, que o sistema, muito rígido, permitia a existência de divisões imperfeitas e tópicos, por vezes, muito extensos, ou muito vagos. Assim, por exemplo, no programa de 1ª série, na unidade IX- A Proclamação da República, o terceiro tópico tratava brevemente dos Governos Republicanos, que, para a autora, deveria ser assunto, não de um único tópico, mas de uma unidade inteira.

Além disso, a autora ressaltava o predomínio da história política nas unidades do programa de História do Brasil. Desse modo, na 1ª série, apenas a última unidade do programa evidenciava uma exceção, ao propor o estudo do progresso nacional na fase contemporânea e o desenvolvimento cultural (do Brasil moderno). O programa de 4ª série, por sua vez, somente a unidade VIII que tratava da Evolução Nacional no Império, e o último tópico da unidade X, que se refere ao Progresso Geral do País, dedicavam-se a assuntos não políticos, o que julga

pouco, ainda mais se se considerar que, na época, muitos dos estudantes não davam continuidade aos estudos do Colegial.

Excluídas essas partes, ficará ele com uma visão muito incompleta da evolução histórica do país, e sairá do Ginásio com conhecimentos insuficientes. Poder-se-á afirmar que a História do Brasil será estudada também no curso Colegial e que então o aluno terá oportunidade de completar seus conhecimentos. Mas o argumento não pode servir, porque talvez a grande parte (talvez a maior parte) dos jovens que fazem o Ginásio não fazem posteriormente o Colégio. É preciso, pois, que no Ginásio o jovem adquira conhecimentos suficientes sobre a evolução política e administrativa, econômica, social e cultural do País (PANTALEÃO, 1955a, p. 465).

No tocante ao programa de História da América, as críticas referiam-se a sua condição autônoma, desvinculada da História Geral e do Brasil. Os participantes do Encontro de Mestres, de 1958, assinalaram que, para ser bem ministrado, o conteúdo da segunda série requeria que o aluno tivesse conhecimentos de História Geral, o que não acontecia, tornando-se enfadonho e memorístico. Segundo os professores, as suas unidades poderiam perfeitamente ser enquadradas nos programas de História Moderna e Contemporânea, visto que eram diversas as unidades do programa de História Geral da quarta série que se referiam à História da América, que conseqüentemente, eram repetidas aos alunos.

Os conteúdos de História da América dos programas de desenvolvimento da disciplina escolar História para o ensino secundário (ginasial), conforme a Portaria n. 1054 de 14 de dezembro de 1951, estão descritos a seguir:

## **2ª série: História da América**

### **I- A América pré-colombiana.**

1. O homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos.
2. Principais povos pré-colombianos; sua localização.
3. As grandes culturas indígenas da América.

### **II- A Conquista Europeia.**

1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo.
2. O descobrimento da América e suas conseqüências.
3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

### **III- A América Colonial Espanhola.**

1. O Novo Mundo Espanhol; divisão

administrativa.

2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai.
3. O vice-reinado do Prata.

### **IV- A América Colonial Inglesa.**

1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e franceses.
2. A colonização inglesa.
3. Os holandeses e suecos.

### **V- A América Colonial Portuguesa.**

1. O Brasil e as colônias latino-americanas.
2. A expansão territorial de domínio português.
3. A formação de limites.

### **VI- Os Estados Unidos.**

1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento.
2. A guerra da Independência.
3. A formação da União Norte-Americana.

#### **VII- A América Espanhola.**

1. Antecedentes da emancipação política.
2. A evolução econômica.
3. A política externa.

#### **IX- As Nações Do Novo Mundo.**

1. Evolução política.
2. Remanescentes coloniais e europeus na América.
3. O Domínio do Canadá.

#### **X- A América Contemporânea.**

1. Movimento intelectual.
2. O Pan-americanismo e a política da boa vizinhança.
3. As democracias americanas: o arbitramento e a solidariedade continental.

Olga Pantaleão (1955a) acrescenta, ainda, que em suas 10 unidades, o programa dedicava-se quase exclusivamente ao estudo de questões de ordem política, excetuando-se apenas a unidade I, que tratava da América pré-colombiana, e um tópico da unidade X, que se referia ao Movimento intelectual:

A formação do Vice-Reino do Prata, as diferenças entre os sistemas coloniais e os problemas da administração, o caudilhismo, para só citar algumas das questões propostas no programa, são inutilmente tratados; alunos de 12 e 13 anos, com poucas exceções, acham esses assuntos terrivelmente difíceis, e não veem outra solução senão memorizar os fatos tal como são narrados, e mal narrados geralmente, nos manuais. Perdem um tempo enorme sem resultado posterior apreciável. O professor nesta série vê-se a braços com problemas de ensino difíceis de ser resolvidos, e na maioria das vezes pouco proveito obtém das aulas que ministra com todo o cuidado. É a série, no curso Ginásial, que apresenta, geralmente falando, o menor rendimento da cadeira de História (PANTALEÃO, 1955a, p. 461).

Com relação à História Antiga e Medieval – conteúdo da 3ª série do ginásial, apresentado a seguir –, os pareceres apontavam para uma má distribuição dos programas, a qual acarretava o seu não cumprimento na totalidade.

### **3ª série<sup>9</sup>: História Antiga e Medieval**

#### **I- O Oriente Antigo.**

1. O Egito.
2. A Ásia Ocidental.
3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico.
4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.

#### **II- O Mundo Grego.**

1. Os tempos primitivos e heroicos.
2. As cidades gregas.

3. O imperialismo macedônico.
4. O mundo helenístico.

#### **III- O Mundo Romano.**

1. A fundação de Roma e a realeza.
2. A República Romana.
3. Júlio César e o Império Romano.
4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristianismo.

#### **IV- O Mundo Bárbaro.**

1. Os povos bárbaros.

<sup>9</sup> Conteúdos de História Antiga e Medieval dos programas de desenvolvimento da disciplina escolar História para o ensino secundário (ginásial). Portaria n. 1054 de 14 de dezembro de 1951.

2. As grandes invasões.
3. Os francos.
4. O Império de Carlos Magno.

#### **V- Os Árabes.**

1. O povo árabe.
2. Maomé e o Islamismo.
3. As conquistas árabes.
4. A contribuição árabe para a civilização.

#### **VI- AS Cruzadas.**

1. A questão do Oriente antes das Cruzadas.
2. A ideia da Cruzada e a sua importância histórica.
3. As grandes Cruzadas.
4. As Cruzadas, primeira expansão colonial do Ocidente.

#### **VII- A Igreja.**

1. A conversão dos bárbaros.
2. As heresias.
3. Os grandes papas.

4. As ordens religiosas.

#### **VIII-A Monarquia Franco-inglesa.**

1. As origens da monarquia francesa e o progresso da realza.
2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamentares.
3. A guerra dos Cem anos.
4. O fim do estado anglo-francês.

#### **IX- O Império do Oriente.**

1. Formação.
2. Os grandes imperadores: Justiniano.
3. A decadência do império bizantino.
4. A queda do império: os turcos.

#### **X- A Civilização Senhorial e Cristã.**

1. O regime senhorial e a feudalidade.
2. A vida social e econômica.
3. A vida material.
4. A vida intelectual e artística.

Os comentários indicavam a predominância do aspecto político, fazendo com que os alunos estudassem, principalmente, fatos e acontecimentos, não havendo espaço para aspectos sociais e culturais:

Assim, numa terceira série ginasial, os estudos dos povos da Ásia Ocidental, o Oriente Próximo, não devem ter a preocupação de ensinar quais os nomes dos diferentes grupos, suas cidades importantes, suas rivalidades em ordem cronológica e separadas umas das outras, como se fosse possível entender qualquer delas isoladamente, suas religiões e os grandes nomes das artes ou das guerras, tudo com suas devidas datas. Isso sem misturar os povos, cada um por sua vez, até que os alunos fiquem irritados com a possibilidade de trocar os deuses pelos generais, os vencidos pelos vencedores, etc. É esse caminho mais frequente seguido pelo ensino da História, tal como vem sendo aplicado na maioria das escolas. E isso leva quase sempre à conclusão de que o tempo é pequeno para o programa (FONSECA, 1957, p. 68).

Segundo recomendações de Pantaleão (1955b), antes de ser iniciado no estudo do Oriente Antigo, seria interessante dar ao aluno noções sobre a maneira de contar o tempo, pois ele lidaria com datas anteriores ou posteriores a Cristo. Além disso, a autora destaca a ausência dos períodos pré-históricos, que não são tratados em nenhum momento.

Por fim, com relação ao programa de História Moderna e Contemporânea, objeto de estudo da 4ª série, os pareceres eram igualmente desfavoráveis, referindo-se ao excesso de história política, como se pode constatar, a seguir:

#### 4ª série: História Moderna e Contemporânea<sup>10</sup>

##### I- Primórdios dos Tempos Modernos.

1. O fim da idade média e o prenúncio dos tempos modernos.
2. As grandes invenções.
3. Os descobrimentos marítimos.
4. O renascimento.

##### II- A Reforma.

1. O movimento inicial: Lutero.
2. Propagação: Calvino, Henrique VIII.
3. A reação Católica: Santo Inácio de Loyola.
4. As lutas e as guerras religiosas: Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

##### III- O Novo Mundo.

1. Os indígenas americanos.
2. A conquista e colonização.
3. A escravidão negra.
4. Governo e administração.

##### IV- OS Grandes Estados dos séculos XVII e XVIII.

1. O absolutismo em França.
2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell.
3. A Europa central, setentrional e oriental.
4. Os déspotas esclarecidos.

##### V- A Fase Revolucionária.

1. Independência dos Estados Unidos da América do Norte.
2. A Revolução Francesa.
3. Napoleão.
4. Independência das nações latinas da América.

##### VI- A Europa no século XIX.

1. França: Luís Felipe; o Segundo Império; a

- Terceira República.
2. A unidade alemã.
3. A unidade italiana.
4. A era vitoriana e o império britânico.

##### VII- A América nos séculos XIX e XX.

1. Os Estados Unidos da América do Norte; a doutrina de Monroe. A guerra de Secessão. Fatos posteriores.
2. As nações latinas da América.
3. Os conflitos internacionais da América do Sul.
4. A contribuição da América para o progresso do direito das gentes.

##### VIII- A Europa no século XX.

1. A guerra de 1914.
2. A revolução russa.
3. A Itália e Alemanha: o fascismo e o nazismo.
4. Espanha e Portugal: o regime franquista, a República Portuguesa e o Estado Novo.

##### IX- O Mundo Contemporâneo.

1. As crises europeias.
2. A guerra de 1939.
3. Organização das Nações Unidas.
4. A evolução da democracia.

##### X- O Progresso Mundial.

1. A ciência e a técnica: as grandes descobertas e invenções.
2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas.
3. As letras e as artes.
4. As conquistas sociais e a organização do trabalho.

De acordo com Pantaleão (1955b), o programa da 4ª série dedicava cinco das suas unidades à História Moderna, e cinco à História Contemporânea. Apesar de ser iniciado com temas variados, como as descobertas marítimas, Renascimento, Reforma, a partir da unidade III, muda a orientação, omitindo

<sup>10</sup> Conteúdos de História Moderna e Contemporânea dos programas de desenvolvimento da disciplina escolar História para o ensino secundário (ginasial). Portaria n. 1054 de 14 de dezembro de 1951.

conteúdos, como a revolução industrial e suas consequências, o aparecimento de novas doutrinas políticas, econômicas e sociais, a política colonial. Ademais, a despeito da orientação do estudo da História a partir do método concêntrico-ampliatório, não há nenhuma referência à História local, desconsiderando, assim, as particularidades e questões regionais.

A análise dos debates e das prescrições permite perceber, em suma, a permanência do método instrucional no ensino de História ao longo das Reformas Francisco Campos e Capanema, além do estabelecimento dos conteúdos mínimos contidos na Portaria n. 966 de 2 de outubro de 1951, visto o predomínio de conteúdos excessivos e sobrecarregados, trabalhados detalhadamente e interpretados como verdadeiros pontos a serem vencidos, além da ênfase na História Política em detrimento da História Econômica e Social. Além disso, a descontinuidade dos conteúdos, apresentados como unidades isoladas e sem relação direta, dificultava o entendimento do processo histórico pelo aluno, reforçando, assim, a memorização dos fatos.

Desse modo, questiona-se como a ênfase no método instrucional refletia nos processos de verificação de aprendizagem da disciplina. Conforme expunham os críticos nas revistas especializadas, havia uma estreita articulação entre currículo e avaliação.

O professor Vicente Tapajós, no artigo “O Programa de História do Curso Ginásial”, publicado na *Revista Escola Secundária* nº 7 de dezembro de 1958, afirma que a orientação “mais no sentido de decorar que no de entender” devia-se à maneira pela qual eram realizados os exames orais:

Quantos e quantos alunos tem sua nota diminuída ou mesmo não conseguem aprovação somente porque não sabem a data da batalha de Cadés, entre hititas e egípcios, ou o número exato de soldados persas na batalha de Maratona! (TAPAJÓS, 1958, p. 87)

Conforme argumenta Tapajós (1958), as aulas eram dadas visando às provas escritas e orais. Os professores, por sua vez, conviviam com o receio de não informar um fato ou um nome e ele ser solicitado por um colega examinador nas bancas. E conclui: “Modifiquemos nossa maneira de examinar, que o ensino da História melhorará enormemente.” (TAPAJÓS, 1958, p. 87).

Já no artigo “Casos práticos de verificação da aprendizagem em História”,

publicado na *Revista Escola Secundária* nº 9 de 1959, James Vieira da Fonseca e Lydinea Bessadas Gasman discutem alguns modelos de provas que foram aplicadas no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ao procederem a análise dos instrumentos, constataram dois tipos de provas: as dissertações, onde os alunos repetiam textos do compêndio ou das anotações colhidas em classe; e questões breves, nas quais os alunos deveriam indicar os nomes das personagens, dos lugares dos fatos históricos, as datas etc. Os dois casos demandavam um grande esforço de memorização por parte dos estudantes e, portanto, não poderiam ser considerados válidos como verificação de aprendizagem:

Podemos chamar a tais tipos de provas “verificação da aprendizagem”? Nossa resposta é negativa, e portanto, não aceitamos como justa a reprovação dos alunos que fracassam naquelas oportunidades. Da mesma forma, não reconhecemos capacidade nos estudantes que então conseguiram apresentar respostas adequadas: é bem provável que eles não consigam repeti-las algum tempo depois. As provas serviram, apenas, para cumprir uma exigência legal, sem nenhum proveito no processo educativo (FONSECA, GASMAN, 1959, p.50).

Para Hollanda (1958), o programa minucioso favorecia a preparação de exames “de cor”, a tarefa formalista do fiscal, e recursos, quando o aluno se julgava prejudicado por perguntas, que considerava alheias ao “ponto”. (HOLLANDA, 1958, p.83). O sistema educacional, nesses moldes, fazia com que professor e aluno fossem “meros acessórios” de um ensino cujo eixo principal consistia em provas e exames. O professor era afastado da concepção da avaliação, na medida em que a inspeção federal impedia a utilização de processos de verificação do aproveitamento dos alunos baseados numa elaboração prévia, dado o acaso dos “pontos” sorteados nas provas finais. Desse modo, restava aos professores preparar os alunos para esse fim, o que foi veementemente criticado pelo autor:

O fulcro de quaisquer medidas renovadoras do nosso ensino está em assegurar-se ao professor a indispensável autonomia pedagógica. Esta dificilmente poderá coexistir com a manutenção do atual regime de provas e exames, entrosado com um sistema de inspeção federal de caráter meramente administrativo, ou melhor dito, burocrático. (HOLLANDA, 1957, p. 255).

Apesar das inúmeras críticas, a Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952:

Instruções relativas ao Ensino Secundário, reiterava as orientações vigentes, determinando que a avaliação se daria a partir de nota anual de exercícios, provas parciais e provas finais.

A nota anual de exercícios seria atribuída a partir da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada disciplina, a partir de abril, excetuados os meses em que se realizariam provas parciais. Nesse caso, a média aritmética das notas de aproveitamento de cada mês, em uma disciplina, resultaria na nota anual de exercícios.

No que tange às provas parciais, eram realizadas duas por ano, para cada disciplina, no final de junho e no final de novembro. Necessariamente escritas, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico, que eram práticas, versavam sobre matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma. Para a primeira prova parcial, a matéria seria dividida em 10 pontos, constando cada um de três assuntos distintos. Para a segunda prova parcial, por sua vez, a matéria seria dividida em 20 pontos, constando cada um de três assuntos distintos. Havia, ademais, o sorteio do ponto, e sobre cada um dos três assuntos distintos constantes do ponto sorteado, deveria ser formulada pelo menos uma questão.

A Portaria nº 501 regulamentava, por fim, as provas finais, as quais eram realizadas no período de 1 a 15 de dezembro, perante banca examinadora e versavam sobre toda a matéria ensinada na série. Eram orais, excetuando desenho, canto orfeônico e trabalhos manuais, que eram práticas.

A banca examinadora, composta pelo professor da turma e de mais dois professores registrados para o ensino da matéria ou de disciplina afim, era designada pelo diretor do estabelecimento e homologada pelo inspetor federal. Durante a prova, o tempo de arguição de cada aluno era de, no mínimo, cinco minutos e, no máximo, dez, para cada um dos examinadores, devendo o aluno ser examinado por dois dos integrantes da banca.

O aluno, entretanto, que tivesse faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões de educação física não era autorizado a prestar prova final. Para efeitos de promoção, o aluno teria que satisfazer, concomitantemente, a duas condições: nota global igual ou superior a 5 e nota final, em cada disciplina, igual ou superior a 4.

A nota final de cada disciplina, na 1ª época, era calculada a partir da média

aritmética ponderada da nota anual de exercícios, da nota da 1ª prova parcial, da nota da 2ª prova parcial e da nota da prova final. A esses números eram atribuídos, respectivamente, os pesos 2, 2, 3 e 3.

Em contrapartida, a nota final de cada disciplina, na 2ª época, era calculada através da média aritmética ponderada da nota anual de exercícios, da nota da 1ª prova parcial, da nota da 2ª prova parcial e da nota do exame de 2ª época, aos quais eram atribuídos, respectivamente, os pesos 2,1,3 e 5.

Por fim, a aferição da nota global do aluno era realizada a partir da média aritmética simples das notas finais de todas as disciplinas.

A denominada 2ª época era concedida, mediante requerimento dirigido ao diretor do estabelecimento, ao aluno que, tendo obtido nota final quatro, pelo menos, em cada disciplina, não alcançou nota global igual ou superior a cinco. Nesse caso, o aluno prestaria exame daquelas disciplinas em que não tivesse obtido nota final cinco, pelo menos.

A 2ª época dirigia-se também ao aluno que, tendo obtido nota global cinco, pelo menos, não tivesse obtido em uma ou duas disciplinas, nota final igual ou superior a quatro. Neste caso, o aluno prestaria exame de todas as disciplinas em que não tivesse obtido nota final quatro, pelo menos.

Os exames de 2ª época eram realizados de 15 ao último dia de fevereiro, podendo ser antecipados para os alunos da 4ª série ginásial e 3º colegial que pretendiam inscrever-se para admissão a outros cursos, e constavam de provas escrita e oral, salvo para desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico.

A prova escrita constava de duas partes: dissertação ou demonstração sobre assunto sorteado no momento, valendo até cinco pontos; e cinco questões breves sobre assunto de todo o programa, valendo até cinco pontos. A prova oral, por sua vez, constava de arguição, por dois examinadores pelo menos, no prazo mínimo de cinco minutos e máximo de dez, para cada aluno, sobre três pontos sorteados no momento, de uma lista de vinte, previamente elaborada.

A Portaria nº 501 contemplava, ainda, a revisão das provas escritas visando a uma maior objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento das provas, a qual poderia ser realizada por iniciativa do professor que a julgou e que deveria apresentar, por escrito, à Inspetoria Federal no estabelecimento, a justificção fundamentada do novo juízo emitido; ou a pedido do responsável pelo

aluno, em requerimento dirigido à inspetoria federal do estabelecimento.

A revisão, portanto, era elaborada no próprio estabelecimento pelo professor que julgou a prova; ou no Ministério de Educação e Saúde, por uma comissão composta de dois professores de estabelecimentos oficiais de ensino e de um representante da Diretoria do Ensino Secundário, todos designados pelo Diretor da Diretoria do Ensino Secundário, quando houvesse discordância quanto ao novo julgamento, se aceito o reexame, em grau de recurso, pela da Diretoria do Ensino Secundário.

Apesar de aparentar burocrática e protocolar, a possibilidade de revisão suscitava inquietações acerca da autoridade do professor em atribuir as notas. Essa preocupação manifesta-se na *Revista Escola Secundária* nº3, de 1957, na seção Consultório Didático, mais especificamente na Consulta nº8. Um professor de São Paulo afirma que, por princípio, era contra a revisão de provas, que alterava os graus por ele anteriormente atribuídos. Apesar de ser “bastante consciencioso na atribuição de graus aos alunos”; no atropelo do fim de ano, descuidou-se e esqueceu-se de somar os pontos de uma das questões na prova de um aluno. O pai do aluno pediu vistas da prova e requereu revisão. Dada a situação, questiona:

Reconheço que errei ao somar os pontos da prova, mas acho o precedente perigosíssimo: amanhã todos os alunos requererão revisão de prova e teremos a balbúrdia oficializada. O professor também tem o direito de errar, mas a sua autoridade precisa ser resguardada a todo o transe. Não acha o colega que andarei certo recusando alterar o grau atribuído? (Consultório Didático, 1957, p. 94).

A *Revista*, por sua vez, traz a seguinte resposta: “(...) o resguardo da autoridade do professor não deve levá-lo ao extremo de faltar à justiça, recusando-se a retificar um erro palmar como esse a que se refere na sua consulta”. (Consultório Didático, 1957, p. 94).

O questionamento do professor traz a evidência de que a avaliação, nos moldes em que era concebida, estava estritamente atrelada à configuração da autoridade do professor, e desse modo, tornou-se um dos sustentáculos de conformação das relações de poder na escola, revelando, assim, tensionamentos e contradições.

Ainda, no trabalho denominado “O problema da verificação da aprendizagem”, apresentado ao 3º grupo de estudos – Aferição de rendimento

escolar – da Primeira Jornada de Estudos de Diretores, realizada em outubro de 1957, no Rio de Janeiro e publicado na *Revista Escola Secundária*, nº 18, de 1963, o Prof. Manoel Jairo Bezerra, aponta a prática de aferição da nota mensal por meio de provas mensais, realizadas às pressas, com um número pequeno de questões, com o problema de não serem corrigidas e comentadas como deveriam ser, pois o tempo era pouco para apresentar a matéria, principalmente para os professores de duas ou uma aula por semana, e por consequência não produziam o que delas se poderia esperar, especialmente pela falta de objetividade das técnicas usadas. Entretanto, em lugar da prova mensal, havia aqueles professores que davam uma nota mensal por arguições, trabalhos, ou ainda, pela média de provas, trabalhos e arguições (de alguns alunos), o que, segundo Bezerra (1963), bem planejado e executado, produzia resultados satisfatórios.

As provas parciais, por sua vez, apresentavam o problema da “cola”, em suas várias modalidades, que variavam do “papelzinho” até a “conversa” – problema criado, principalmente, pelo grande número de alunos na mesma sala. O autor, contudo, ressalta suas características positivas, visto que “o professor está mais descansado, e o aluno está num dos seus raríssimos períodos de estudo”, e portanto, necessitava apenas “de retoques apenas na fiscalização e numa orientação melhor para grande número de professores, que não sabem organizar convenientemente suas provas”. (BEZERRA, 1963, p.31).

Os exames orais, de acordo com o autor, eram condenáveis e mantidos “apenas pelo espírito de tradição existente em nosso ensino”, tendo em vista o pouco tempo, o número elevado de alunos a influir no cansaço do professor, e a não objetividade dos próprios exames.

Os exames orais seguiam continuavam alvo de críticas em outras revistas especializadas. Em artigo para a *Revista Atualidades Pedagógicas*, denominado “Exames Orais, essa calamidade”, publicado no número nº 46, janeiro a abril de 1959, Mário Pires assinalava as fragilidades de organização das bancas, como a necessidade por lei de três examinadores arguirem, o que demandava um grande tempo de exame, além da impossibilidade de, muitas vezes, se encontrarem examinadores de disciplinas correlatas e afins, prejudicando a formação da banca e, conseqüentemente, a avaliação dos alunos.

Retomando o texto de Bezerra (1963), o autor apontava ainda a contradição

da própria Lei Orgânica, que propunha à Escola amplos objetivos de formação da personalidade do discente, mas não incluía, no seu processo de verificação da aprendizagem, qualquer tentativa de aferição do rendimento escolar fora do aspecto estritamente escolástico. (BEZERRA, 1963, p.31).

A Consulta nº 7 da seção Consultório Didático, da *Revista Escola Secundária* nº3 de 1957, demonstra a rigidez citada por Bezerra (1963). Alega o professor ter perdido o pacote de provas parciais, provavelmente no ônibus, no trajeto para casa. Por conhecer bem seus alunos, o docente pergunta se não poderia, mesmo sem ter as provas à vista, atribuir a cada um a nota que merece. A resposta da Revista é contundente:

Não! A estimativa do professor, em se tratando de provas parciais e finais, é sempre falha e subjetiva, pois que será sempre difícil avaliar na medida exata o esforço preparatório de cada aluno para obter uma classificação mais vantajosa em cada matéria. Mesmo que o inspetor federal e o diretor do colégio fossem tão tolerantes a ponto de não exigirem a devolução das provas com os respectivos graus de julgamento para ficarem arquivadas no colégio, impõe-se como medida de elementar justiça e veracidade comunicar à secretaria do colégio a perda do pacote de provas e solicitar providências para nova prova parcial, a fim de que os alunos não sejam prejudicados. Incidentes dessa ordem, por mais desagradáveis que sejam, podem ocorrer a qualquer professor, especialmente no final do ano escolar, quando a fadiga já está a reclamar férias compensadoras. O que o prezado colega não pode e não deve é ocultar o fato e falsear os graus de aproveitamento dos seus alunos, atribuindo-lhes valores fictícios e subjetivos. (CONSULTÓRIO DIDÁTICO, 1957, p. 94).

É possível perceber, na resposta, a concepção de que as provas (e somente as provas) demonstrariam o aproveitamento do aluno, e atribuir uma nota sem usar desse instrumento era considerado falseamento da avaliação.

As orientações para a execução das provas parciais escritas no estado de São Paulo, presentes tanto no Comunicado n. 74, de 15 de junho de 1959, quanto no Comunicado n. 51, de 11 de novembro de 1960, evidenciam um empenho em reforçar a prescrição a ser seguida.

Tendo a Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952, como parâmetro, as provas parciais seriam realizadas em duas épocas, junho e novembro, versando sobre toda a matéria que tivesse sido lecionada até uma semana antes da realização da prova e mediante sorteio de pontos. A divisão das matérias (10 pontos para a primeira prova parcial, e 20 pontos, para a segunda prova parcial, constando cada um de três assuntos distintos), também seguia as instruções da Portaria nº 501.

Com relação à atribuição de valor às questões, a orientação era de que sorteado o ponto, o professor declararia o valor, atribuído a cada uma das questões. Os comunicados enfatizam ainda, que deveriam ser adotados critérios e processos que assegurassem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento das provas, e que, por falta de critério no julgamento das provas, o professor poderia ser suspenso, podendo o Inspetor, para esse fim, pedir a abertura de inquérito à Inspetoria Seccional.

O processo era assegurado pelo Decreto-lei n. 8777, de 1946, que dispunha sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde.

Art. 12. Será suspenso o efeito do registro, temporária ou definitivamente, para um ou mais estabelecimentos de ensino do segundo grau, ou de vez cassado o registro, ao professor que revelar falta de idoneidade moral, incapacidade técnica ou desídia no cumprimento de seu dever. (BRASIL, 1946).

O artigo 13, contudo, caracterizava desídia, ou falta de cumprimento do dever, por parte do professor, a “falta de critério no julgamento das provas e dos trabalhos escolares”, delegando, desse modo, ao professor a responsabilidade de estabelecer critérios objetivos no julgamento das provas.

Não obstante as diversas críticas imputadas aos exames finais orais, desde o início da década de 1940, foi através do Comunicado n.1, publicado em 12 de janeiro de 1960, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, que a Chefia do Serviço de Ensino Secundário e Normal solicitou o pronunciamento de todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário a ela jurisdicionados, sobre a dispensa do exame final aos alunos que tivessem alcançado nota final 5 (cinco), no mínimo, computadas a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais.

Em 15 de junho de 1960, os exames finais orais foram finalmente dispensados (porém não suprimidos) através da Portaria nº 294, de 15 de junho de 1960. A Circular nº2, de 29 de junho de 1960, expediu instruções para aplicação da Portaria nº294, de 15 de junho de 1960, sobre a dispensa de exames finais no ensino secundário, estabelecendo como condição inicial para dispensa das provas orais, setenta e cinco por cento de frequência às aulas e setenta e cinco por cento

de frequência às sessões de educação física; além de quarenta pontos na soma ponderada das notas da média anual de exercícios da primeira e da segunda provas parciais, considerados os pesos dois, dois e três, respectivamente, e tendo como média para dispensa, portanto, 5,7 (40 pontos divididos por 7).

Conforme foi possível perceber na documentação encontrada na E.E. São Paulo, a dispensa para prova orais deveria ser solicitada pelo aluno, a exemplo do documento a seguir:

Figura 2.1- solicitação de dispensa de prova oral- EE São Paulo

C A P I T A L

\_\_\_\_\_, aluno regularmente matriculado sob o nº 22, na quarta série F de curso Ginásial, período da tarde, neste estabelecimento de ensino, no corrente ano letivo, respeitosamente requer nos termos da Portaria Ministerial nº 294 de 15 de junho de 1960, se digne Vossa Senhoria dispensá-lo das provas orais de uma disciplina em que lograr aprovação com a média igual ou superior a quatro (4) com as notas obtidas nas seguintes notas: média anual de exercícios, primeira e segunda provas parciais, com os pesos dois (2), dois (2) e três (3), respectivamente.

Nestes termos,

P.Deferimento.

São Paulo, \_\_\_\_ de Novembro de 1960.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

Concordo  
\_\_\_\_\_  
Assin. do pai ou responsável..

16º. TABELIONATO DE NOTAS  
BRUNO ZARATIN  
TABELIÃO  
OS ZARATIN  
TABELIÃO INTERINO  
RUBENS Z. FRANÇA  
OFICIAL MAIOR  
AD. D. D. RUBENS Z. FRANÇA  
OFICIAIS AUTORIZADOS  
R. Barão de Itapetininga, 50 - Tel. 34-2881  
SÃO PAULO

TABELIÃO BRUNO  
- 16º. OFÍCIO -  
R. BARÃO DE ITAPETININGA, 50  
Reconheço a firma  
\_\_\_\_\_  
São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 19\_\_\_\_  
Em testemunha \_\_\_\_ de verdade

Uma vez verificadas as condições para a dispensa, seu deferimento era registrado na ficha individual do aluno, utilizada para o rígido controle e cálculo das notas ao longo do ano:

Figura 2.2- ficha com deferimento da dispensa- EE São Paulo

COLÉGIO ESTADUAL DE SÃO PAULO  
(Nome do Estabelecimento)

SÃO PAULO (Cidade) (Estado de São Paulo)

FICHA INDIVIDUAL DO ANO LETIVO DE

Curso Ginásial — Turno Tarde 4ª Série "P" Turma Fem.

1.ª ÉPOCA

	Português	Latim	Francês	Inglês	Matemática	Ciências Naturais	História Geral	História de Brasil	Geografia	Trabalhos Manuais	Desenho	Canto Orfônico
ARGUIÇÕES												
Março	60	25	70	75	30	50	80	60	80	-	70	100
Abril	65	40	90	75	25	60	80	70	75	-	80	100
Maio	50	15	90	70	15	50	90	90	70	-	60	100
Agosto	50	30	70	80	45	35	90	80	70	-	45	100
Setembro	60	20	85	90	50	60	90	80	80	-	75	100
Outubro	285	130	405	390	165	215	430	380	375	-	330	500
TOTAL	57	26	81	78	33	49	86	76	75	-	66	100
TOTAL ANUAL												
PROVAS												
1.ª Parcial	45	35	85	60	45	35	80	75	55	-	25	100
2.ª Parcial	75	85	95	75	70	45	100	100	60	-	75	100
PROVA FINAL	DISP.	55	DISP.	DISP.	55	35	DISP.	DISP.	DISP.	-	DISP.	DISP.
MÉDIAS PONDERADAS												
Nota anual exercício X 2	114	52	162	156	66	98	172	152	150	-	132	200
1.ª Pr. X 2	90	70	140	120	90	70	160	150	110	-	50	200
2.ª Pr. X 3	225	225	285	225	210	135	300	300	180	-	225	300
PROVA FINAL X 3	-	165	-	-	165	105	-	-	-	-	-	-
TOTAL	429	512	617	501	531	408	632	602	440	-	407	700
NOTA FINAL	610	540	890	710	530	410	900	860	630	-	590	1000
TOTAL	76	70										
2.ª ÉPOCA												
Prova Escrita												
Prova Oral												
MÉDIA												
Méd. 2.ª Ép. X 5												
Nota anual exercícios X 2												
1.ª Pr. X 1												
2.ª Pr. X 2												
TOTAL												
NOTA FINAL												
TOTAL												
NOTA GLOBAL												
RESULTADO												
Visto do Inspetor												

to 33x22) o n.º 8

A promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não obstante, visou superar a tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, presente na legislação anterior, ao estabelecer que:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.(BRASIL, 1961).

A legislação, desse modo, preconiza que a avaliação deve ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor, em sua disciplina. Observa-se, entretanto, a manutenção das provas e exames. A previsão de momentos especiais para a sua realização é mantida, implicando, assim, a sua desconsideração como pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, visto que não são considerados como dias letivos<sup>11</sup>:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames (BRASIL, 1961).

As orientações dispostas na LDB reverberaram na legislação paulistana, no Decreto n. 40235, de 13 de junho de 1962, o qual aprovou instruções complementares ao Regimento Interno dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Secundário e Normal do Estado. No lugar de notas de exercícios e provas parciais, inseriram-se as notas bimestrais, correspondentes aos meses de março-abril, maio-junho, agosto-setembro, outubro-novembro, a que se atribuíam, respectivamente, os pesos 1, 2, 2, 2. O exame final, antes oral, foi substituído por um escrito, ao qual

---

<sup>11</sup> A Portaria nº 501 regulamentava que, durante a realização das provas parciais, as aulas poderiam ser suspensas.

se atribui o peso 3, versando sobre a matéria ensinada durante o ano e realizado perante comissão examinadora composta de dois professores, do próprio estabelecimento, sendo um deles, obrigatoriamente, o titular da disciplina.

A nota final para promoção era igual ou superior a 5 (cinco), em cada disciplina, sendo concedida segunda época na primeira metade de fevereiro, mediante requerimento dirigido ao diretor do estabelecimento, ao aluno que não tenha obtido nota final igual ou superior a cinco (5), em uma ou duas disciplinas.

Observa-se que, no lugar do exame final oral, facultativo ao aluno, substituiu-se o exame final escrito obrigatório: “Artigo 6º- Haverá, anualmente, no mês de dezembro, após completados os limites mínimos de dias letivos, um exame final escrito, a cuja prestação se obrigam todos os alunos”. (SÃO PAULO, 1962).

A Portaria n. 255, de 16 de novembro de 1962, reitera o novo dispositivo, dando, assim, orientações para a prestação dos exames finais do curso secundário. Além de esclarecer que só poderiam prestar exames finais, em dezembro, os alunos que tivessem, no mínimo, 75% de frequência às aulas, destaca a importância dos exames e sua diferenciação com relação aos anteriores:

É importante lembrar que, pela primeira vez na história do ensino paulista, o professor assumirá a responsabilidade integral pela organização e julgamento da prova final de sua disciplina. É um teste de sua capacidade de justiça, equilíbrio, bom senso, racionalidade de trabalho e adequação à realidade representada pelas classes com que lida. Ou o exame organizado corresponde à medida justa de tudo isso e o professor honrará a lei que o libertou e considerou responsável para esse tipo de tarefa, ou se instalará, para a desmoralização do magistério, o regime do arbítrio, da imprevidência, da leviandade e da iniquidade. (SÃO PAULO, 1962).

Reivindica, ainda, que os exames perderam a importância dos anos anteriores, face à valorização das médias bimestrais e que só teriam sentido, se encarados como mais uma prova das muitas realizadas no decorrer do ano, e não como algo especial, de ritual próprio e solene, capaz de alterar o estado de espírito dos professores e dos alunos, em relação ao trabalho escolar.

Desse modo, a Portaria recomendava que o professor discutisse o exame que pretendia ministrar ou com a congregação, ou com a direção, ou com ambas as entidades; que o professor inscrevesse numa das provas ou em comunicado à direção, o seu critério de avaliação, parte por parte, para maior facilidade nos casos de recurso e revisão; que o professor sentisse que a extensão do tempo de exame

não significa que este deva ser mais sobrecarregado quanto à matéria que o informa e sim, que o aluno tenha mais prazo para responder aos quesitos propostos, uma vez que o tempo mais longo favorecia a diminuição da tensão nervosa dos examinandos.

As alterações propostas, contudo, tiveram que ser adaptadas no ano posterior. Em texto publicado no Diário oficial, publicado no dia 9 de janeiro de 1963, o governador Carvalho Pinto deu nova redação ao artigo 8º das Instruções complementares ao Regimento Interno dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Secundário e Normal do Estado, o qual regulamentava:

Artigo 8.º - Conceder-se-á segunda época na primeira metade de fevereiro, mediante requerimento dirigido ao a diretor do estabelecimento, ao aluno que não tenha obtido nota final igual ou superior a cinco (5), em uma ou duas disciplinas. (SÃO PAULO, 1963).

De acordo com essa nova redação, conceder-se-ia segunda época ao aluno que não tivesse obtido nota final igual ou superior a cinco em até três disciplinas e que, excepcionalmente, no ano de 1962, seria permitida a prestação de exame de segunda época em até quatro disciplinas. Justifica o governador que, no regime anterior, o mínimo de média exigido para promoção do aluno no curso secundário era de quatro por disciplina e que, pelo regime vigente, esse limite foi elevado para cinco.

Contudo, neste ano de transição, ocorreram dificuldades de ajustamento por parte do aluno ao novo regime, visto que os resultados estatísticos finais do ano letivo revelaram reprovação acima do normal. Considerando todos esses fatos, a nova redação do artigo apresenta-se da seguinte forma:

Artigo 8º- Conceder-se-á segunda época, na primeira metade de fevereiro mediante requerimento dirigido ao Diretor do estabelecimento, ao aluno que não tenha obtido nota final igual ou superior a cinco em até três disciplinas. Estabelecem os § 1º e 2º que no ano de 1962 será excepcionalmente permitido a prestação de exames de segunda época em até quatro disciplinas, e que o prazo para entrega do requerimento a que se refere o presente artigo expira no dia 31 de janeiro. (SÃO PAULO, 1963).

O debate a respeito dos exames finais, todavia, não se esgotou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O Parecer n. 78-64, do Conselho Estadual de

Educação, publicado em 22 de maio de 1964, expõe diversos questionamentos referente aos “critérios para aferição da aprendizagem escolar”.

Apesar de discutir especificamente o decreto estadual n. 38.026 de 02 de fevereiro de 1961, que rege a organização e funcionamento do ensino normal no Estado de São Paulo, o parecer levanta indagações que, posteriormente, foram abarcadas pelo ensino secundário.

O parecer argumenta que, na conformidade com o decreto que rege o ensino normal, três são os elementos exigidos como condições de aprovação e promoção: frequência às aulas, aproveitamento revelado e resultados dos exames. O primeiro deles funciona como condição preliminar ou *sine qua non*: seu não atendimento impossibilitava ao aluno a prestação do exame. Dos dois outros, o mais importante era o resultado dos exames, como se podia verificar através dos pesos relativos aos mesmos, atribuídos tanto em primeira como em segunda época.

A Lei de Diretrizes e Bases, não obstante, embora tenha mantido esses três elementos tradicionais como condições de aprovação e promoção, alterou, fundamentalmente, o critério para a valoração de dois elementos: o rendimento escolar e os resultados nos exames. Assim, depois de exigir a frequência às aulas, estabelecendo no item VI de seu artigo 38 a sua obrigatoriedade, e determinando que só poderia prestar exame final, em primeira época, “o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas”, estipulou no § 1º do seu artigo 39 que:

§1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. (BRASIL, 1961).

Em resumo, conclui o parecer que a Lei de Diretrizes e Bases, continuando a exigir, para a aprovação ou promoção do aluno, frequência, rendimento anual nas atividades escolares e resultados dos exames, alterou o critério para a fixação do valor relativo desses dois últimos elementos, dando a prevalência ao rendimento escolar sobre as notas obtidas nos exames. Tais critérios, naturalmente se chocaram de maneira frontal, e diante dessa oposição, prevaleceu a lei federal, que implicitamente revogou os dispositivos conflitantes do decreto estadual. Vedado, ficou aos responsáveis pelo ensino normal – quer se trate do Departamento de

Educação, da direção das escolas normais mantidas pelo Estado ou, finalmente, de seus professores – dar prevalência aos resultados dos exames sobre o rendimento anual nas atividades escolares.

A Portaria 76-64, publicada em 23 de maio de 1964<sup>12</sup>, e retificada em 18 de novembro de 1964, dispunha sobre a dispensa do exame final para alunos do ensino normal. Desse modo, o aluno que tivesse obtido pelo menos 49,5 pontos na disciplina, computadas as 4 notas de aproveitamento bimestrais, e 75% no mínimo da frequência no conjunto das disciplinas e práticas educativas, poderia requerer a dispensa. Além disso, a portaria previa ainda o arredondamento da média final para 5 (nota mínima para aprovação), em caso de média igual ou superior a 4,5, em uma ou mais disciplinas, mediante voto da maioria absoluta dos professores.

A despeito das orientações para ensino normal que autorizavam a dispensa da prova final, em 26 de outubro de 1964, o governo do estado publicou o Comunicado n. 103, afirmando,, de forma contundente que não haveria dispensa de exames finais para alunos matriculados nos cursos ginasiais e colegiais secundários. Essas orientações relativas à obrigatoriedade dos exames finais foram reiteradas novamente em textos publicados no Diário oficial do estado de São Paulo, em 5 de novembro de 1964 e 26 de novembro de 1964.

Em 11 de dezembro de 1964, por meio da Portaria n. 151, contudo, regulamentou-se, a partir de 1965, a extensão aos alunos dos cursos de 1º e 2º ciclos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, as disposições da Portaria 76-64 publicada no D.O de 23 de maio de 1964 e retificada pelo D.O de 18 de novembro de 1964.

O Comunicado n. 98, de 9 de junho de 1965, reiterava as instruções e esclarecia possíveis dúvidas, principalmente no que tange ao arredondamento da nota para a média 5:

O disposto no parágrafo 1º do artigo 13, da Portaria n. 76 de 22, publicado a 23-5-64, aplica-se exclusivamente aos resultados alcançados pelo aluno em primeira época. Eis que o arredondamento de média visa a beneficiar o discente, isentando-o de possível segunda época em até 2 (duas) disciplinas, e não tem a finalidade de promove-lo pura e simplesmente. Assim, o benefício, que poderá ser concedido, ou não, deverá ser consequência de certos fatores positivos que incidiram na vida escolar do

---

<sup>12</sup> A Portaria nº 76 de 23 de maio de 1964 colocava como condição 49 pontos, retificada em 18 de novembro de 1964, que colocava 49,5 pontos para dispensa do exame final.

educando durante o ano letivo, fatores cuja análise haverá de permitir aos professores da classe em que está matriculado o aluno, criterioso julgamento. (SÃO PAULO, 1965)

O Decreto n. 45.159-A, de 19 de agosto de 1965, o qual aprovava o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo, deveria englobar todas as discussões e alterações até então realizadas.

No que tange aos exames finais, regulamentava a sua dispensa, em caso de o aluno ter registrado frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento nas disciplinas obrigatórias e no conjunto das práticas educativas, e obtido, através das notas bimestrais, 49 pontos. Desse modo, é possível observar, na documentação encontrada na E.E. São Paulo, a implementação da legislação de dispensa de exames finais:

Figura 2.3- ficha com dispensa dos exames finais - EE São Paulo

**COLÉGIO ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Ano Letivo de 19 66

Curso GINASIAL Turno TARDE Série 4a. Turma "A" N.º 6

1.ª Época		Português	Latim	Grego	Francês	Inglês	Ciência	Matemática	Física	Química	Biologia	História	Geografia	Filosofia	Desenho
Média de Aproveitamento	Março - Abril	65			90	40	60	80				65			85
	Maio - Junho	65			95	85	75	75				90			65
	Agosto - Setembro	75			90	80	70	60				90			60
	Outubro - Novembro	80			80	75	85	80				90			60
Médias Ponderadas	Março - Abril x 2	130			180	180	120	160				130			190
	Maio - Junho x 2	130			190	170	150	150				180			130
	Agosto - Setembro x 3	225			270	240	210	180				270			180
	Outubro - Novembro x 3	240			240	225	255	240				270			180
Total		725			780	880	735	730				850			680
Prova Anual		DISP			DISP	DISP	DISP	DISP				DISP			
Prova Final															90
Total Anual x 6															408
Prova Final x 4															360
Total		725			780	880	735	730				850			768
Nota Final		725			780	880	735	730				850			777
Total		5470													
Nota Global		78													
Resultado		aprovados													

**2.ª Época**

Nota da Prova de 2.ª Época															
Total Anual x 6															
Prova de 2.ª Época x 4															
Total															
Prova Final															
Total															
Nota Global															
Resultado															

Há uma especificação maior, contudo, com relação às notas bimestrais. De acordo com o artigo 34 do Decreto,

Haverá notas nos meses de abril, junho, setembro e novembro, resultantes, em cada bimestre, de quatro fatores:

a) prova escrita dentro da matéria lecionada. Será organizado pelo diretor

- o horário, na segunda quinzena de abril, junho, setembro e novembro;
- b) nota atribuída a trabalhos realizados pelo aluno fora do horário da aula, por determinação do professor
- c) avaliação da aptidão e disposição do aluno, seu zelo e interesse pelas atividades da disciplina;
- d) chamadas orais. (SÃO PAULO, 1965)

A princípio observa-se uma variação importante no tocante aos instrumentos de avaliação. Nesse particular, às provas são integradas as notas de trabalhos e avaliação de aptidão e disposição do aluno. Nota-se, em contrapartida, um retorno às orientações sistemáticas relativas às provas, visto que procedimentos detalhados foram expostos na legislação. O cálculo da nota bimestral, por exemplo, se daria da seguinte forma: “§ único – A nota de cada bimestre será a média das notas indicadas nas letras “a”, “b” e “d”, acrescida de até dois pontos relativos aos requisitos da letra “c”.” (SÃO PAULO, 1965).

Ademais, as provas bimestrais teriam duração normal de uma aula, não podendo a mesma classe ser submetida a mais de uma prova por dia. Desse modo, permanecia a lógica de que havia “sempre uma prova no dia seguinte”.

O aluno seria considerado aprovado se obtivesse média igual ou superior a cinco por disciplina. Observa-se, por fim, um papel maior dado ao Conselho de Classe, posto que, nos casos de alunos cuja média final fosse igual ou superior a quatro inteiros e cinco décimos, mas inferior a cinco inteiros, em até duas disciplinas, tanto em primeira como em segunda época, o aluno seria submetido ao julgamento do conselho de classe que decidiria sobre a sua aprovação por maioria de votos.

O Conselho Federal de Educação, no Parecer nº 207/66, da Câmara de Ensino Primário e Médio, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nº 102, de abril-junho de 1966, novamente esclarece a questão da verificação da aprendizagem:

Nenhum educador digno deste nome sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Talvez se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Dentro da LDB, não. Compete ao professor, que tem no exame “autoridade de julgamento”, tudo ponderar : a situação inicial do aluno, os ” resultados alcançados durante o ano letivo”, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E, depois de tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes aos professores (pois se trata de uma banca) dar juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno (BRASIL, 1966).

O Decreto n. 47.404, de 19 de dezembro de 1966, o qual aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal, apresenta algumas modificações nas instruções expedidas através do Decreto anterior no que tange aos critérios de verificação de aprendizagem. A nota final mínima (5) para aprovação foi mantida, assim como as determinações relativas ao número de provas por dia (1), cujo conteúdo deveria versar sobre a matéria lecionada durante o ano letivo.

Ademais, a nota final permanecia sendo calculada a partir das quatro notas bimestrais, correspondentes aos meses de: março-abril, maio-junho, agosto-setembro, outubro-novembro, a que se atribuíam, respectivamente, os pesos 1, 2, 2, 2; além da nota do exame final, ao qual se atribuía o peso 3; e nos casos de segunda época, para as notas bimestrais, peso 1, 1, 2 e 2, respectivamente; e, para o exame final em segunda época, peso 4.

Em relação ao Decreto anterior, não há especificações tão rígidas a respeito das notas bimestrais, constando apenas que seriam a média das notas atribuídas, no período por trabalhos, exercícios escritos ou gráficos, arguições ou outros, a que se submeteriam os alunos, a critério do professor, devendo pelo menos uma delas referir-se a trabalho escrito ou gráfico, de tipo sabatina.

A dispensa para os exames finais também seguia a regulamentação da legislação anterior, ficando condicionada à obtenção de, ao menos, 49 pontos na disciplina, computadas as quatro notas bimestrais, e ao comparecimento de, no mínimo, 75% das aulas dadas no conjunto das disciplinas, em Educação Física e no conjunto das práticas educativas.

Reitera-se, ainda, que ficavam asseguradas aos professores, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento, observadas as diretrizes metodológicas. Mantém-se também o papel do Conselho de Classe na discussão e aprovação de alunos que tivessem obtido média superior a 4,5, mas inferior a 5,0.

As instruções do decreto vigoraram, aparentemente, até a promulgação do Decreto n. 52.353, de 6 de janeiro de 1970, que instituiu a escola integrada de 8 (oito) anos, unificando o ensino primário e ginásial.

O inventário de artigos em periódicos que discutiram a avaliação, e seu

cotejamento com a legislação brasileira e específica do estado de São Paulo, permitiu esboçar algumas observações acerca da trajetória da avaliação ao longo do período em questão.

Desse modo, compreende-se a avaliação inserida em um contexto de relações de poder e autoridade, tanto por parte do governo com relação aos estabelecimentos de ensino, visando a uma padronização e uniformização dos instrumentos de aferição de rendimento escolar, quanto no que tange à relação professor-aluno, uma vez que se criou uma tensão: enquanto a legislação responsabiliza o professor pelo julgamento objetivo e correto das avaliações, implicando diversas formas de revisão e até mesmo punição; o aluno, por sua vez, tinha sua trajetória restrita a um rígido regime de notas e aprovação que, muitas vezes, dava vazão a estratégias como a “virada”, intensificação dos estudos para a prestação dos exames, até a conhecida “cola”.

O professor também lançava mão de estratégias como o da preparação das classes para os exames a fim de que os alunos obtivessem um desempenho satisfatório, restringindo, desse modo, o currículo aos pontos que “cairiam na prova”.

Em suma, a permanência do método instrucional no ensino de História, ao longo das Reformas Francisco Campos, Capanema e também após a promulgação da LDB de 1961, observada no minucioso e extenso programa e nas práticas curriculares, era corroborada por uma cultura de avaliação alicerçada em inúmeras provas e um rígido sistema de cálculo de notas e aprovação, em que a reprovação e consequente evasão escolar eram constantes.

O exame era um valor compartilhado, assim como o cumprimento do programa. Nadai (1991, p. 54), ao pesquisar as representações que um grupo de professores que atuou numa determinada escola pública, identificada pela memória coletiva como detentora de um “padrão de qualidade”, observa que a exigência e o controle, via provas e exames, da matéria dada determinou alta seletividade à escola. A quantidade enorme de exames parciais e finais, provas, sabatinas, chamadas orais, aos quais os alunos eram submetidos durante todo o tempo resultava em um conjunto de obstáculos a ser superado por aqueles que desejavam continuar os estudos, transformou-se no que se poderia chamar de “ritual de passagem” e se constituiu no próprio fundamento da escola secundária seriada que

se organizara no sentido de firmar a necessidade social da passagem dos jovens por ela.

Percebe-se, contudo, um movimento de modificações e permanências na legislação, vinculado às discussões e proposições que estavam sendo realizados no período. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ao admitir a variedade de currículos, finalmente atendeu aos apelos de autonomia pedagógica. Ao Conselho Federal e aos conselhos estaduais cabia somente definir a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas das disciplinas obrigatórias em cada ciclo.

As recomendações do Conselho Federal para o ensino de História iam no sentido de relacionar História do Brasil e História Geral:

A ampliação da área da história do plano nacional para o universal dará maior grandeza e objetividade ao estudo das bases fundamentais e do espírito da nossa própria civilização pela proximidade dos fatos, pelo conhecimento do cenário, pela identificação com as personagens e pela sensibilidade maior ante causas e efeitos. (DOCUMENTA, nº 08, MEC, outubro de 1962, p. 38).

A relação da História do Brasil com o continente americano também era recomendada, além da necessidade de estudar a fase contemporânea da história do país, a fim de permitir aos alunos uma compreensão do presente.

O Roteiro definitivo para a Cadeira de História para a rede estadual foi publicado em março de 1966, elaborado por uma comissão de professores designada em 1964. Na comissão estava, por exemplo, Sylvia Magaldi, professora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

O Roteiro apresentava-se como uma sugestão para a programação do ensino da História nos cursos ginasiais, elaborada para atender à seriação estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação: 1ª série- História do Brasil; 2ª série- História do Brasil; 4ª série- História Geral.

Percebe-se que a disciplina História foi retirada da 3ª série ginasial. De acordo com a Comissão, essa seriação apresentava alguns aspectos discutíveis. Em primeiro lugar, retirando a História da 3ª série, houve uma fragmentação no conteúdo. Além disso, ao se reservar o estudo da História do Brasil nas duas séries iniciais, impediu-se que o programa abordasse os problemas brasileiros no contexto

da História Geral. Por fim, destinando-se, apenas na 4ª série, o estudo da História Geral, criou-se:

(...) um sério problema de seleção de informações e conceitos básicos. Por melhor que se selecionem (porque a História não se resume) os temas vitais da evolução das civilizações- indispensáveis à formação integral do homem e do cidadão, torna-se difícilimo organizá-los para um curso de um ano. (SÃO PAULO, 1966).

O Roteiro, por conseguinte, procurou solucionar as questões apresentadas, sugerindo unidades introdutórias, na 1ª e 2ª série, que possibilitassem ao menos a localização do Brasil no contexto da História Ocidental. Ademais, para o curso da 4ª série, orientava a seguinte estrutura: cinco unidades, referentes à Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, para as quais se programou uma seleção dos aspectos históricos básicos de cada período; três unidades finais, referentes à História Contemporânea, em um desenvolvimento mais “histórico e encadeado”. Segue, adiante, o roteiro definitivo para a Cadeira de História (ginásio), conforme o - Comunicado nº 36 de 21 de março de 1966.

#### **1ª série: História do Brasil**

##### **I.A civilização atual como resultante de Muitos séculos de vida e de experiências humanas.**

1. Apresentação das principais atividades do homem estudadas pela História: econômicas, sociais, políticas e culturais. Exemplos dessas atividades na História do Brasil.
2. A História da Humanidade: breve apresentação e caracterização dos diferentes períodos:
  - a) localização, em “linhas” ou “friso do Tempo”, dos quatro grandes períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, Tempos Modernos e Época Contemporânea).
  - b) alguns exemplos da vida econômica, social, política e cultural, caracterizando cada um dos quatro grandes períodos históricos.

##### **II. O Brasil na História: Início dos Tempos Modernos.**

1. A expansão comercial da Europa e os descobrimentos.
2. As grandes potências da época e os descobrimentos da América e Brasil.

##### **III. Os primeiros contatos entre colonizadores portugueses e o Brasil.**

1. Os primitivos habitantes do Brasil: aspectos de sua vida econômica, social, política e cultural.
2. O desinteresse inicial dos portugueses pelo Brasil: causas.
3. As primeiras expedições e a exploração do pau-brasil.

##### **IV. As formas de ocupação efetiva da terra brasileira.**

1. A agricultura (em especial a da cana de açúcar)
2. A criação de gado.
3. O bandeirismo.
4. A mineração.
5. A extração vegetal (principais áreas; organização da produção e destino dos produtos; o trabalho e o gênero de vida nessas diversas áreas e atividades).
6. Avaliação do papel do escravo negro na ocupação efetiva da terra brasileira.

##### **V. A formação e evolução do povo brasileiro.**

1. O encontro de três grupos étnicos e

- culturais diferentes; contribuição de cada um à nacionalidade;
- 2. A ação civilizadora dos jesuítas no Brasil.
- 3. As escolas, as artes e as letras no Brasil colonial.

#### **VI. A organização política brasileira e sua evolução.**

- 1. Os Tempos Modernos: época das monarquias absolutistas.
- 2. O Brasil, colônia portuguesa: características do regime colonial nos Tempos Modernos.

- 3. O sistema de capitanias hereditárias.
- 4. Os governos gerais.
- 5. Os municípios e a sua importância.
- 6. “O sentimento nacional” brasileiro, suas diversas manifestações e evolução até a Independência.

#### **VII. A Independência do Brasil.**

- 1. Quadro geral da Independência das colônias americanas.
- 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil.
- 3. A definitiva separação política entre Brasil e Portugal.

### **2ª série :História do Brasil**

#### **I. As grandes características da Época Contemporânea.**

- 1. Localização da Época Contemporânea, e dos três grandes períodos que a antecedem numa “linha” ou “friso do Tempo”.
- 2. Exemplos dos progressos da civilização na Época Contemporânea, na vida econômica, social, política e cultural.

#### **II. As bases econômicas e sociais do Império Brasileiro.**

- 1. O café.
  - a) A expansão cafeeira.
  - b) As fazendas de café.
  - c) A importância da exportação do café para a economia brasileira.
- 2. Problemas da mão de obra no Império:
  - a) O trabalho escravo: da cessação do tráfico à Abolição.
  - b) O trabalho livre: a imigração.
- 3. Os inícios da industrialização. As ferrovias, as cidades.

#### **III. O desenvolvimento político do Império Brasileiro.**

- 1. A organização do Brasil Independente: A Carta Constitucional de 1824.
- 2. As três etapas políticas do Império: personagens e fatos principais:
  - a) O primeiro Reinado.

- b) O Período Regencial.
- c) O Segundo Reinado.
- 3. Vida política no Segundo Reinado:
  - a) a política interna: os partidos e o Imperador.
  - b) a política externa: os principais problemas.
  - c) a propaganda e a proclamação da República.

#### **IV. O movimento cultural no Império: as escolas, as letras, as artes plásticas, a música e as ciências.**

#### **V. A República Brasileira até 1930.**

- 1. A organização política e Constituição de 1891.
- 2. As bases econômicas agrícolas: o café e o açúcar.
- 3. A vida política:
  - a) a Constituição de 1924 e o Estado Novo.
  - b) A Constituição de 1946 e a atual organização social e política.
  - c) A experiência de 1961-1963 (parlamentarista).

#### **VII- O Movimento cultural brasileiro no século XX: as escolas, as letras, as artes plásticas, a música, as ciências.**

### **4ª série: História Geral**

#### **I. Introdução à História**

- 1. O moderno e amplo conceito de história: ciência que procura conhecer, encadear e compreender todas as atividades dos

- homens, através dos tempos.
- 2. Os materiais com que se faz a História: os documentos.
- 3. Noções de Cronologia:
  - a) tempos pré-históricos e tempos

históricos.

b) os grandes períodos da História do Ocidente.

## **II- As grandes civilizações antigas do Oriente Próximo: seus traços mais marcantes.**

- 1- A civilização egípcia: o Nilo e o Egito. A organização Política. A Religião. A Arte.
2. A civilização mesopotâmica: Assíria e Caldéia: quadro geográfico. O povo de guerreiros. Religião. Superstições e Ciência.
3. A civilização hebraica: A Palestina e o povo hebreu. A Bíblia e o monoteísmo.
4. A civilização fenícia: Um povo de comerciantes. As navegações fenícias. O alfabeto.
5. A civilização persa: A formação de um grande império. A organização político-administrativa.

## **III. As civilizações da Antiguidade Clássica.**

1. A civilização grega: A Grécia. Quadro geográfico. A herança da civilização cretense. Esparta e Atenas. A democracia grega. A Religião e a arte.
2. A civilização romana: quadro geográfico da Itália. Os guerreiros romanos e a conquista do Mediterrâneo. A República Romana. Apogeu e decadência do Império Romano. A Religião romana e o Cristianismo. O direito romano.

## **IV- A Europa Medieval.**

1. Características econômicas e sociais da Idade Média: O feudo. A vida feudal, senhores e servos. A expansão comercial a partir do século XI. As cidades e a burguesia.
2. Características políticas da Idade Média: as monarquias feudais. A progressiva centralização do poder político nos últimos séculos do período.
- 3- Características culturais da Idade Média: a Igreja, sua organização e influência. As ideias e as artes.

## **V- O mundo ocidental nos Tempos Modernos**

1. A Europa e o Novo Mundo: o colonialismo.
2. O Renascimento e a Reforma Protestante.
3. As monarquias absolutistas na Europa.

## **VI- A fase revolucionária que preparou a Época Contemporânea.**

1. As novas ideias econômicas, sociais e políticas do século XVIII.
2. A Independência dos Estados Unidos da América.

3. A Revolução Francesa.

4. A obra de Napoleão Bonaparte. Sua influência na independência das nações hispano-americanas e do Brasil.

## **VII- O século XIX**

1. A Revolução Industrial e as novas bases econômicas da vida na Época Contemporânea.
2. Quadro de desenvolvimento da Inglaterra e da França no século XIX: evolução política, social e cultural.
3. A unificação da Itália e da Alemanha.
4. Os Estados Unidos da América: organização política, expansão territorial, guerra de Secessão.
5. A acidentada evolução política dos países hispano-americanos: o caudilhismo e suas principais manifestações.
6. A expansão imperialista europeia na África e na Ásia: causas e características.

## **VIII- O século XX**

1. A “paz armada” e a política de formação de blocos.
2. A Primeira guerra Mundial: suas características e desenvolvimento; a Conferência de Paris e a Liga das Nações.
3. A Revolução Russa de 1917 e a organização da U.R.S.S.
4. A liderança econômica americana e a crise de 1929.
5. O fascismo e o nazismo.
6. A Segunda Guerra Mundial: suas características e desenvolvimento; a vitória dos “aliados” e a organização da paz.
7. O “após-guerra”; organização e funções das Nações Unidas; as grandes potências e a “guerra fria”; evolução política na Ásia, África e América latina; as ciências e as técnicas na vida contemporânea.

É possível observar uma continuidade nas orientações do Conselho Estadual de Educação com relação ao criticado programa de 1951, principalmente no tange à separação entre História do Brasil e História Geral (que o Roteiro tentou contornar ao inserir conteúdos relativos à História Geral nas 1ª e 2ª séries, tais como “O Brasil na História: Início dos Tempos Modernos” e “As grandes características da Época Contemporânea”), além da ausência de referências à História local. Verifica-se, contudo, modificações que indicam uma influência dos debates acerca da renovação do ensino (as quais serão tratadas no próximo capítulo)

De acordo com Leite (1969), as particularidades regionais foram abordadas com a introdução dos Estudos Sociais, nas primeiras séries ginasiais de 1968, posto que a Chefia do Serviço de Ensino Secundário e Normal concluiu que um meio de evitar a evasão e a repetência dos ginasianos seria fazê-los ter um ginásio de disciplinas integradas em quatro unidades:

- Aqui estudamos: nossa escola e como vivemos nela.
- De nossa casa à escola: o bairro. Questionando o meio em que vivemos.
- O que estamos estudando. Ontem e hoje. Transformando o meio.
- Nossa cidade vive. (LEITE, 1969, p.115).

Apresentada a análise relativa às prescrições oficiais referentes à avaliação e currículo e sua relação com a disciplina escolar História, indaga-se como as escolas de ensino renovado se posicionavam frente às determinações governamentais, e assim, como se dava a relação das instituições com os pressupostos curriculares e avaliativos difundidos para todas as escolas da rede regular.

## **Capítulo 03**

### **A renovação pelos conteúdos e métodos**

(...) Estudos Sociais impõem-se pela atualidade, pela necessidade com que nos defrontamos em assegurar ao educando uma visão global acerca do mundo em que vive. (BALZAN, 1966).

As reflexões anteriores relativas ao estatuto da disciplina escolar História frente a esse movimento de sistematização do ensino secundário e de uma lógica rígida de avaliação indicam a permanência do método instrucional no ensino de História ao longo das Reformas Francisco Campos, Capanema e também após a promulgação da LDB de 1961, observada no meticuloso e extenso programa e nas práticas curriculares, e reforçada por uma cultura de avaliação fundamentada em inúmeras provas e um rígido sistema de cálculo de notas e aprovação, em que a reprovação e consequente evasão escolar eram constantes.

Este capítulo, por conseguinte, analisará as práticas curriculares e metodológicas na disciplina História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, desde a sua instalação – 1957, no caso do Colégio de Aplicação, e 1962, no caso do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha – até a sua extinção em 1969, em ambas as instituições, e sua relação com o currículo e métodos propostos para a rede regular, sobretudo no que se refere à atuação dos docentes na concepção das práticas pedagógicas, a fim de investigar indícios de permanência ou ruptura do método instrucional.

Nesse sentido, convém retomar as considerações de Chervel (1990) e Goodson (2012) a respeito das disciplinas escolares.

Os estudos de Chervel (1990) contestam a concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard, em que os conteúdos escolares são compreendidos como meras adaptações e vulgarizações do conhecimento acadêmico- científico para o público escolar. Chervel (1990) compreende as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas, cujo saber é produzido no interior de uma cultura escolar. A escola, portanto, é compreendida como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica na qual participam vários agentes, tanto internos como externos, mas que deve ser entendida como

lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas como simplesmente metodologias (BITTENCOURT, 2008):

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Chervel (1990) reconhece que os períodos de debates e experiências renovadoras são privilegiados para o historiador das disciplinas escolares, que dispõe, então, de uma dupla documentação:

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade (CHERVEL, 1990, p. 191-2).

O autor, por fim, atenta para o fato de que o estudo de uma disciplina não deve se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, mas também à análise do seu ensino (método) – ambos constituintes das disciplinas escolares. Trata-se da parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e representa a liberdade teórica da criação disciplinar e os limites impostos ao trabalho docente. Os conteúdos explícitos, nesse caso, articulam-se intrinsecamente aos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que os conteúdos são apresentados ao público escolar por diferentes métodos, os quais são confrontados por métodos denominados renovadores.

Assim como Ferreira (2007), apropriando-se de Goodson (2012), esta pesquisa não compreende a disciplina escolar História como uma entidade monolítica, mas “amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODSON,

1995, p. 120). Desse modo, procura-se analisar a existência de debates dentro do cotidiano escolar, que “envolvia disputas entre tradições disciplinares anteriores e todo um ideário do movimento de renovação que começava a se delinear no período” (FERREIRA, 2007, p. 136).

O conceito de inovação, por conseguinte, é compreendido a partir das reflexões propostas por Goodson (2012), considerando a disciplina escolar História em meio a movimentos que ora se aproximam, ora se afastam das iniciativas inovadoras, e não como uma “entidade monolítica” que somente pode ser percebida de forma dicotômica, ou seja, como tradicional/antiga ou como moderna/renovada.

Desse modo, investigam-se os movimentos e os mecanismos desenvolvidos nas instituições pesquisadas que implicaram mudanças e permanências no ensino de História no contexto das propostas de ensino renovado.

### **3.1-Histórico das instituições de ensino renovado**

O pensamento renovador na educação, na produção historiográfica, tem remetido às discussões realizadas na década de 1920, lideradas, sobremaneira, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em que o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados foi questionado e foram apresentadas propostas para superá-lo. O debate deparava-se, contudo, com um quadro de reformas do ensino, como a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, que implementou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que reivindicava o ensino secundário como um curso de cultura geral e humanística, com grande número de provas e exames.

A discussão sobre a renovação no ensino, entretanto, tomou vulto nos anos 50, questionando, desse modo, a adequação desse tipo de ensino para um período marcado por diversas transformações, como a industrialização e o crescimento urbano, além da expansão da rede secundária de ensino devido a pressões populares, reivindicando, assim, o espaço das classes populares dentro da escola de elite. (BRAGHINI, 2005).

De acordo com Ribeiro e Warde (1980), criticava-se a existência de uma

rigidez na estrutura escolar que mantinha dicotomizadas a escola de tipo propedêutico (para alguns) e a escola do tipo profissional (para outros). A concepção contida nessa crítica era a de que a sociedade brasileira havia sofrido uma série de transformações estruturais que não comportava mais essa separação entre o intelectual e o manual. (RIBEIRO, WARDE, 1980, p. 197).

O pensamento renovador, portanto, situa-se no bojo das medidas legais voltadas à inovação pedagógica tomadas no final dos anos 50 e na década de 60, tanto pelo governo federal como por alguns governos estaduais.

As escolas e classes experimentais que se instalaram partiram, então, para a renovação pedagógica de forma a permitir uma maior articulação daqueles dois tipos de escolas no interior de uma única, tendo como objetivo:

(...) abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento), e, em síntese, instalar os métodos ativos (RIBEIRO, WARDE, 1980, p. 197).

Chiozzini (2010) discorre sobre o contato de educadores brasileiros com a Escola de Sèvres ou Classes Nouvelles – proposta de renovação educacional francesa. Em 1950, após um convite do Consulado francês, um grupo foi fazer um estágio na cidade de Sèvres. Entre eles, estava Luis Contier, diretor do Instituto Educacional Alberto Conte, uma escola pública do Bairro de Santo Amaro, em São Paulo. Dois anos após regressar de Sèvres, ele passou a adaptar algumas metodologias da proposta pedagógica francesa ao Ginásio que dirigia.

Gildásio Amado, diretor do Departamento do Ensino Secundário (DES), durante o período de 1956 a 1968, por sua vez, teve conhecimento dessa experiência na 1ª Jornada de estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, em 1957, quando Luis Contier expôs o trabalho que vinha realizando. Passou, por conseguinte, a articular a portaria do MEC que possibilitava a instalação de outras classes experimentais no país.

Em 1958, Luis Contier assumiu a Direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e passou a organizar, no Estado, a instalação das Classes Experimentais, sendo uma das primeiras em Socorro, no Instituto de Educação Narciso Pieroni. Em 11 de junho de 1959, foi publicado o Decreto n.º 35.069, que

autorizaria o funcionamento das Classes Experimentais no estado de São Paulo e, em 25 de julho, o Ato n° 41, em que o Secretário da Educação do Estado autorizaria o funcionamento da Classe Experimental de Socorro.

É possível situar tanto o Ginásio Vocacional quanto o Colégio de Aplicação dentro desse contexto de renovação educacional, apesar de serem experiências distintas e com suas especificidades teóricas.

Estudos, como o de Chiozzini (2010), apontam que o Ginásio Vocacional foi uma experiência influenciada por diferentes matrizes teóricas e que herdou os conflitos resultantes da conjuntura política da década de 1960, marcada pela pressão por mudanças na educação e pela efervescência de movimentos sociais – conflitos que viriam a repercutir internamente nos Ginásios. Um cenário similar pode ser identificado no Colégio de Aplicação, que passou por uma “crise interna” referente a divergências internas sobre os rumos subsequentes da experiência – controvérsias, por vezes, acentuadas pela própria conjuntura política da época, as quais acabaram por repercutir nas diversas áreas de pensamento e atuação do CA<sup>13</sup>.

Não obstante a discussão a respeito das matrizes teóricas das experiências não serem o foco central da pesquisa, é possível identificar, nas duas instituições, um referencial basilar nas ideias de renovação pedagógica de Sevrès.

As chamadas Classes Nouvelles de la Libération foram idealizadas na França do pós-guerra. Em 1945, o Ministro da Educação Nacional do Governo Provisório, René Capitant, formou um grupo composto por educadores e psicólogos para o desenvolvimento de um novo modelo educativo que seria instituído na rede pública. De acordo com Tamberlini (2005), a ênfase era dada os métodos ativos e havia um forte compromisso com uma educação que formasse para a democracia – cabe salientar que os educadores que implantaram esse modelo haviam participado da resistência francesa ao nazismo.

Destaca-se, assim, o nome do Diretor do Ensino Secundário, Gustave Monod, principal contribuinte para a realização das classes. No mesmo ano, no dia 30 de junho, Monod criou o Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), na cidade de Sèvres, como meio de divulgação, cooperação e intercâmbio entre

---

<sup>13</sup> Para uma interpretação a respeito da “Crise no Colégio de Aplicação”, ver Warde (1980).

educadores e suas obras. O Centro tornou-se rapidamente uma referência mundial e pesquisadores de todas as partes do mundo realizaram estágios para conhecer em minúcias a nova experiência. O local também acolheu as reuniões da Unesco. Edmée Hatinguais, pedagoga e inspetora geral da Educação Pública francesa, foi a primeira diretora da instituição (1945-1966) e teve o importante papel de divulgar as ideias do Centro ao redor do mundo. Por meio de programas de cooperação e intercâmbio com o governo brasileiro, a proposta das Classes Nouvelles foi tornando-se conhecida entre os educadores brasileiros. (ARAÚJO, DALLABRIDA e STEINDEL, 2013).

No caso do Colégio de Aplicação, a influência da experiência de Sèvres pode ser percebida em algumas publicações, como a “Apresentação” da *Revista de Pedagogia* nº7, dedicada ao Colégio de Aplicação, escrita por Onofre Arruda Penteado Jr, professor catedrático da Cadeira de Didática Geral e Especial da FFCL da USP e presidente do Conselho Deliberativo do C.A.::

A organização das várias comissões permanentes, compostas de alunos e orientadas por professores conselheiros que delas fazem parte, e renováveis em ocasiões necessárias e aconselháveis, está criando o espírito de equipe, segundo o qual surgida uma ideia ou um problema, reúnem-se alunos e professores de matérias afins, procedem-se estudos e pesquisas, sugerem-se soluções prováveis e procura-se o remédio mais acertado. Com essa atitude estamos nos inspirando no que se faz em Sèvres e nas sugestões preconizadas pelos técnicos da Unesco. (PENTEADO Jr, 1958, p. 2).

O artigo de Warde (1980) discorre também acerca da participação de Maria José Garcia Werebe na penetração do modelo de renovação pedagógica francês no C.A., visto que permaneceu por vários anos na França e estagiou no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sevrès, além de ter escrito artigos e defendido uma tese sobre o assunto<sup>14</sup>.

Apesar de não ter sido destaque no artigo de Warde (1980), outros educadores que participaram na experiência no C.A. também viajaram à França a fim de estagiar e conhecer as Classes Nouvelles. O documento “Relatório do Estágio Pedagógico realizado no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de

---

<sup>14</sup> De acordo com Warde (1980), Werebe defendeu, em 1952, a tese de Concurso para a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada com o trabalho: *Da Situação Atual do Ensino Francês*, além de ter publicado o artigo “A Renovação Pedagógica em França”, na *Revista de Pedagogia* nº 1, de 1956.

Sevrès, França”, pertencente às fontes doadas pela professora Julieta Ribeiro Leite, descreve a experiência dos professores Sylvia Magaldi, Aida Ferreira da Silva, Adelia Purgato Garelli, Almenor Tacla e Julieta Ribeiro Leite, respectivamente das áreas de Estudos Sociais, Matemática, Inglês, Ciências e Pedagogia, em Sèvres no período de 5 a 11 de janeiro de 1965:

Tendo conhecimento da abertura de inscrições, no Departamento de Educação, para um estágio pedagógico no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, França, um grupo de professores do Colégio de Aplicação da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, integrantes da equipe responsável pelo ginásio, apressou-se à candidatar-se, apesar de todo o sacrifício de ordem econômica que tal viagem acarretasse. Dois elementos do grupo já tinham sido convidados para estágio mais longe em ocasião próxima, mas preferiram não perder a oportunidade de ir o mais depressa possível, por sentirem, como os demais professores, a necessidade urgente de viverem a experiência educacional de países mais adiantados, para complementarem seus conhecimentos teóricos no campo da pedagogia e solidificarem seu trabalho de renovação do ensino brasileiro. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1965, p.1).

Ademais, traduções de artigos de Sèvres podem ser encontradas tanto em publicações da *Revista de Pedagogia*<sup>15</sup> como nos documentos pertencentes à professora Julieta Ribeiro Leite<sup>16</sup>. Por fim, o Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, ocorrido de 20 a 24 de setembro de 1965 no Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, na Cidade Universitária, em São Paulo, tinha como uma das finalidades, além do intercâmbio de experiências de renovação pedagógica realizadas, no curso ginásial, por instituições oficiais e particulares do Estado de São Paulo, a divulgação pelo Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo, de experiências realizadas nos Liceus Pilotos Franceses, coordenados pelo “Centre International d’Études Pédagogiques” de Sèvres.

No caso dos Ginásios Vocacionais, é possível associar o referencial nas Classes Nouvelles com a experiência anterior de Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara, coordenadora geral do Serviço do Ensino Vocacional e orientadora

---

<sup>15</sup> Por exemplo, o texto “O Estudo de uma civilização”, traduzido pela professora Sylvia Magaldi e presente na edição especial da *Revista de Pedagogia* nº 19 e 20, voltada para o Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, realizado em 1965.

<sup>16</sup> Foram encontrados artigos e trechos traduzidos, como “O Espírito de Métodos Ativos e uma de suas principais aplicações: o trabalho dirigido”, atribuído a Mme. E. Hatinguais; “Trabalho Dirigido no Liceu de Sèvres”, atribuído a A. M. de Saint Blanquat (diretora do Liceu de Sèvres).

pedagógica do Serviço do Ensino Vocacional, respectivamente, que trabalharam nas Classes Experimentais de Socorro, experiência inspirada em Sèvres. Lígia Furquim Sim, diretora do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro (SP), esteve entre o grupo de brasileiros que fez estágio na França, na Escola de Sèvres, e decidiu implementar a experiência em Socorro.

Tendo como premissa que as duas experiências partiram de contextos e referenciais semelhantes, apesar de terem tido desdobramentos distintos, este capítulo tem como objetivo analisar os conteúdos e métodos desenvolvidos na disciplina História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, e sua relação com o currículo proposto para a rede regular.

Conforme foi analisado nos capítulos anteriores, trata-se de um período de constante discussão e alterações na legislação federal e estadual e, portanto, procurou-se apreender como se dava a relação das duas instituições de ensino renovado com os pressupostos curriculares difundidos para todas as escolas da rede regular, trazendo implicações para própria disciplina escolar História.

A análise das fontes de forma articulada tem como escopo compreender a relação entre ensino de História e avaliação para além da história dessas instituições, abordagem recorrente na produção historiográfica. Desse modo, optou-se por discorrer acerca do histórico dessas instituições no sentido de refinar a compreensão de suas práticas educativas, associando-as a um quadro de investigação sobre currículo e avaliação na disciplina escolar História na rede pública paulista. Contrapõe-se, desse modo, à apreensão das experiências inovadoras como experiências pontuais e isoladas, mas em estreito diálogo com o sistema educacional do qual faziam parte.

Para a investigação das práticas educativas relativas ao Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (GEVOA) e ao Colégio de Aplicação, foi de grande valia a documentação que se encontra, atualmente, no Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC/SP) e no arquivo do Centro de Memória da Educação – FEUSP, respectivamente, fruto do esforço em especial, de Maria Nilde Mascelani, antiga Coordenadora do SEV, e Julieta Ribeiro Leite, antiga coordenadora do Colégio de Aplicação, respectivamente. Foi possível, desse modo, ter acesso a relatórios, planejamentos,

avaliações, fichas de avaliação, exercícios, entre outros, fornecendo, assim, várias dimensões do currículo e avaliação das instituições.

Além dessa documentação oriunda das próprias instituições de ensino, as atividades pedagógicas dessas instituições eram frequentemente divulgadas em simpósios, como o Simpósio sobre Ensino Ginásial Renovado, realizado em setembro de 1965 e o I Simpósio de Ensino Vocacional, realizado em junho de 1968, e em publicações em revistas especializadas, como a *Revista de Pedagogia* e a *Revista Ciência e Cultura*, da SBPC.

Nesse sentido, os números 19 e 20, de 1965<sup>17</sup>, da *Revista de Pedagogia* foram destinados a divulgar os trabalhos apresentados no Simpósio sobre Ensino Ginásial Renovado, realizado em setembro de 1965. Por conseguinte, diversos trabalhos publicados no periódico discutem as práticas do Colégio de Aplicação em relação ao currículo e a avaliação.

Este capítulo, tendo em vista os constituintes das disciplinas escolares, dedicou-se à análise, em particular, dos conteúdos e métodos de ensino e de aprendizagem, e conjuntamente, suas subcategorias interdisciplinaridade e material didático.

### **3.2. Os conteúdos e métodos renovados**

Como no Capítulo 2 a análise concentrou-se na relação entre as prescrições oficiais referentes à avaliação e currículo e sua relação com a disciplina escolar História, a fim de verificar a articulação entre currículo e avaliação na rede de ensino regular, é imprescindível realizar o mesmo movimento com relação aos conteúdos trabalhados nas instituições de ensino renovado estudadas, com o propósito de compreender, historicamente, a conformação do currículo e sua relação com a avaliação desenvolvida nessas instituições.

Nesse sentido, a trajetória do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, desde sua origem, em 1957, traz elementos importantes para compreender a configuração dos conteúdos escolares e práticas avaliativas. Sua instalação remonta ao advento do Decreto-Lei nº 9.053 de 1946, que estabeleceu a obrigatoriedade às Faculdades de Filosofia em manter “um ginásio de aplicação

---

<sup>17</sup> Revista de Pedagogia, Vol. XI, nº19-20, 1965.

destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”. O Decreto nº 26.104 de 1956 do Governo do Estado de São Paulo, por conseguinte, autorizou a celebração de um convênio entre a Secretaria da Educação e a FFCL da USP, com o objetivo de instalar, na capital do Estado, um Colégio de Aplicação destinado “à prática orientada e científica do ensino e à complementação da formação pedagógica dos universitários que se preparam para o magistério secundário e normal”.

De acordo com o relato de José Augusto Dias, diretor executivo do Colégio de Aplicação, na *Revista de Pedagogia* nº 11-12 de 1960, foi encaminhado ao Ministério de Educação um planejamento para instalação de classes experimentais. Contudo, o projeto não pode ser desenvolvido em toda sua extensão em virtude, principalmente, das precárias condições materiais em que o estabelecimento vinha funcionando. Desse modo, decidiu-se optar por um esquema menos ambicioso, aplicando a classes comuns todos os recursos preconizados para as classes experimentais, sem alteração de currículo.

A experiência, portanto, nesse primeiro momento, ficou definida pela manutenção do currículo e dos programas oficiais, ensaio de novos métodos e processo de ensino, procura de melhor conhecimento do aluno, com cooperação do Serviço de Orientação Educacional, organização dos horários de aula nos moldes tradicionais, desenvolvimento de atividades de alunos em horas extraordinárias. Além disso, previa-se, ainda, o entrosamento entre as disciplinas. Quanto à avaliação dos resultados, decidiu-se que os alunos seriam submetidos a provas nas épocas previstas pela legislação em vigor.

Apesar da opção inicial na manutenção do currículo e dos programas oficiais, é interessante ressaltar que o relato a respeito do “Encontro de Mestres”, publicado na *Revista de Pedagogia*, nº.14,1961, que teria sido tomado como base para a reforma do programa de História no Colégio de Aplicação da USP, além de traçar diversas críticas ao programa em vigor, constante na Portaria Ministerial nº 966 de 12-10-1951, propõe um programa alternativo para o currículo de História.

De acordo com a sugestão de programa para a primeira série ginásial, permanecia a ênfase na História do Brasil, tal como constava a Portaria Ministerial, porém os conteúdos apresentavam-se de forma diversa. A princípio, previa-se uma introdução que versava a respeito do aparecimento do Homem e o povoamento da

Terra. Discutia-se, desse modo, questões conceituais, como o tempo em História e sua divisão, para, posteriormente, partir para a vida nos tempos primitivos. Voltava-se, por fim, para questões locais, com a temática “A vida na sua cidade”:

#### 1ª série: História do Brasil

##### I- O aparecimento do Homem e o povoamento da Terra

##### II- O problema do tempo em História: sua divisão

##### III- A vida nos tempos primitivos

1. A alimentação
2. O vestuário
3. a habitação
4. A defesa
5. A sociedade, governo e religião

##### IV- O nascimento da História e a evolução da Humanidade:

1. A escrita

2. A evolução econômica: a agricultura, a indústria e comércio
3. Progressos materiais; as invenções
4. As instituições sociais, políticas e religiosas

##### V- A vida na sua cidade

1. A base geográfica
2. A história local
3. As instituições políticas
4. As instituições religiosas
5. As instituições sociais: o folclore local, as coisas artísticas, o problema da responsabilidade do indivíduo e o espírito de cooperação.

(REVISTA DE PEDAGOGIA, 1961, p. 58)

A sugestão de programa para a primeira série concebida no Encontro de Mestres coincide, em alguns pontos, com o conteúdo relatado no Calendário das atividades das cadeiras de História para o segundo período do ano letivo de 1960:

Mês	Quinzena	História
	1ª	Organização das equipes; distribuição do Trabalho
<b>Agosto</b>	2ª	O homem na antiguidade, sua moradia, organização familiar, usos e costumes
	1ª	A coleta vegetal, o pastoreio primitivo, iniciação agrícola
<b>Setembro</b>	2ª	As trocas, o comércio primitivo, o artesanato rudimentar, arte primitiva
	1ª	Formas simples de tração, a roda, o barco; a evolução dos meios de transportes; as comunicações
<b>Outubro</b>	2ª	Organização primitiva dos povos, formas de governos, as conquistas culturais.
<b>Novembro</b>	1ª	Trabalho de síntese e correlação. Debates e discussões

Fonte: Issler (1960, p. 157).

A programação acima foi apresentada como parte de um relato de prática da Cadeira de Geografia Geral e do Brasil na 1ª série ginasial do Professor Bernardo

Issler. O intuito, grosso modo, era desenvolver as temáticas “O homem e o meio: estudo dos tipos de habitação; os produtos agrícolas e a alimentação; o comércio e a indústria; os meios de transporte e comunicações, a organização política e cultural” (ISSLER, 1960, p. 148). Destaca-se ainda ao final do ano letivo, o trabalho de síntese e correlação; debates e discussões, práticas pedagógicas que seriam uma constante nos ginásios de ensino renovado.

É possível, ainda, observar uma similitude ao se comparar a exposição das práticas pedagógicas acima com o relato apresentado pela professora Sylvia Magaldi na ocasião do Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, ocorrido em 1965, cuja finalidade era trocar experiências de renovação pedagógica realizadas, no curso ginásial, por instituições oficiais e particulares do Estado de São Paulo, através da apresentação de relatórios, para a sua divulgação e discussão.

Nesse sentido, o trabalho relatado pertencia à área de Estudos Sociais e discorria a respeito do tema “Noção de Tempo Histórico” e foi realizado em duas classes de 1ª série ginásial, em junho de 1965. Nesse particular, ressalta-se a integração das disciplinas História e Geografia, mantendo-se, contudo, suas especificidades.

De acordo com a professora, o programa de Estudos Sociais das primeiras séries, em 1965, desenvolveu uma dupla linha temática: uma delas tinha como proposta o estudo da Cidade de São Paulo, como “comunidade local”; e a outra, procurava ser uma Introdução aos Estudos Sociais, familiarizando os alunos com suas noções e informações. A última linha temática (Anexo I) desdobrava-se da seguinte forma:

**Introdução aos Estudos Sociais- “O mundo em que Vivemos”**

**I- Os grandes problemas da nossa vida diária e as soluções que existem para eles**

**II- Os grandes**

**III- A Terra e o aparecimento do homem**

*A- A Terra no espaço*

1. O universo
2. O Sistema solar

*B- A Terra, nosso planeta*

1. Forma, dimensões, movimentos
2. Orientação
3. Coordenadas Geográficas

*C- O homem povoa a Terra*

1. Em que se distinguiu o homem dos outros animais
2. Noção de Pré-História e de História (sem preocupação cronológica; apenas ligada à ideia de estágios de cultura)
3. Caracterização de vida do homem primitivo

**IV- O Relevo terrestre**

*A- Distribuição de terras e águas*

*B- Formas básicas do relevo Terrestre*

1. Planaltos
2. Planícies
3. Montanhas

*(Nesta altura, colocou-se o problema da “IDADE” da Terra, levantado pela noção de*

*“montanhas antigas” e das “montanhas jovens”. Ainda sem preocupação cronológica, estabeleceu-se um sistema de relações de idade, em termos de relevos mais ou menos antigos)*

#### **V- Noção de tempo histórico**

A- *“Linha do tempo” da História de uma pessoa (um aluno, seu pai, seu avô)*

B- *“Linha do tempo” da História do Brasil.*

1. Introdução da noção de século (do século XX ao século XV)
2. Em que ano se inicia e em que ano termina um século
3. Noção de “início”, “meados” e “fins”, de um século.

C- *“Linha do Tempo” da História da Humanidade*

1. Introdução da noção de cronologia histórica
2. O nascimento de Jesus Cristo como ponto de referência- exemplos de

acontecimentos tomados como pontos de referência cronologia de certos povos

3. Cronologia anterior a Jesus Cristo: a contagem regressiva dos anos e séculos. Em que ano se inicia e em que ano termina um século anterior a Jesus Cristo. Noção de “início”, “meados” e “fins” de um século anterior a Jesus Cristo

#### **VI- Os climas e as paisagens vegetais do globo**

#### **VII- O Homem e o Meio (A Natureza e os recursos que ela oferece ao Homem; a ação do Homem sobre a Natureza)**

#### **VIII- A população humana do globo**

#### **XIX- O Habitat humano**

**X- Os progressos da Humanidade, através dos séculos, na vida econômica.** (MAGALDI, 1965, p. 170-172).

Magaldi, ao exemplificar sua experiência com os alunos da primeira série ginásial – a primeira etapa do desenvolvimento do conteúdo (denominada Abordagem do objeto novo que deve ser estudado) –, centrou-se na tomada de contato dos alunos com esse objeto (tema, noção etc.), através de seus esquemas prévios, a fim de verificar suas noções já interiorizadas.

Os “esquemas prévios” utilizados para fazer com que os alunos tomassem contato com a noção de tempo histórico foram de dois tipos: 1) As noções de “idade da terra”, montanhas jovens e antigas; 2) As noções intuitivas que a totalidade dos alunos possuía, de “tenho tantos anos”, “meu pai tem tantos anos”, “meu irmão tem tantos anos, é mais novo do que eu”, e outras do mesmo tipo. (MAGALDI, 1965, p. 174). De acordo com a autora, essa fase poderia ser realizada em forma de diálogo com a classe, apresentação de imagens sobre o objeto de estudo, entre outras alternativas, conforme o caso.

A segunda etapa, teoricamente, consistia na apresentação aos alunos do mais farto material possível, sobre o objeto que se iria estudar, como livros, textos, documentos, mapas, dispositivos, filmes, explicações do professor etc. Magaldi (1965) reitera como esse material deveria ser trabalhado: “O seu `fornecimento` pura e simplesmente, aos alunos, não produz a assimilação desejada. Igualmente em livros revistas etc. Pode fazer-se mecanicamente, sem que se mobilize o pensamento reflexivo propriamente dito” (MAGALDI, 1965, p. 173).

A 3ª etapa, portanto, trata da “realização do trabalho mental reflexivo sobre toda a “matéria-prima” colhida na 2ª etapa” (p. 173). A 3ª etapa pode, frequentemente, ser concomitante à 2ª, assegurando, assim, a assimilação do objeto novo, em estudo, ao universo mental do aluno.

Na experiência em questão, no entanto, dada a falta absoluta de material editado (livros, revistas, gráficos etc) em História que abordasse o problema “Noção de Tempo Histórico”, em nível de possível aproveitamento para a 1ª série ginásial, o fornecimento das informações básicas para os alunos resumiu-se em aula com diálogo, dada para a classe reunida (32 alunos). O quadro negro foi utilizado na construção, progressiva e auxiliada pela classe, de uma “linha do tempo”, ou “frisa histórica” da vida de um dos alunos, de seu pai e de seu avô:

Marcamos alguns acontecimentos importantes da vida de cada um dos três “sujeitos” (um aluno, seu pai e seu avô), sobre a respectiva linha do Tempo. Verificou-se, por exemplo, que a data inicial (nascimento) da vida do aluno podia ser indicada como data de um acontecimento importante na vida de seu pai (nascimento do filho mais velho) (MAGALDI, 1965, p. 175).

A seguir, os alunos foram orientados a dar exemplos de outros tipos de “linhas do tempo” possíveis de construções – da vida de uma cidade, de um país, da História do Brasil, da História da Humanidade, da Terra etc. Ainda no mesmo quadro negro, foi proposta a construção de uma “Linha do Tempo da História do Brasil”:

Surgindo o problema da Unidade que seria utilizada, os próprios alunos o resolveram, depois de algumas discussões, com a solução de utilizar o século, medindo cada século da História do Brasil, 50 cm.- Introduzida a noção do século, exploramos a noção que todos possuíam “estamos no século XX”, para colocar os problemas de: que séculos precedem o século XX, na História do Brasil; o que vamos tomar como ponto de partida da História do Brasil; que data (ano) marca o início e o fim de um século. A ideia de que o século abrange 100 anos, numerados de 1 a 100, foi suficiente para fazer compreender porque o ano 1900, por exemplo, pertence ao século XIX, só se iniciando o século XX em 1901. Marcamos algumas datas importantes sobre a Linha do Tempo da História do Brasil e passamos, a seguir, à da História da Humanidade (MAGALDI, 1965, p. 175).

Desse modo, foram discutidas as proporções para anos, séculos e milênios a fim de elaborar uma linha do tempo coesa e proporcional. A ideia de que a

“direção” do passar do Tempo é uma só, no gráfico, da esquerda para a direita (estando 1965, o ponto final de todas as linhas, sempre colocado no extremo direito do quadro negro), mas que a contagem, dos anos é que se faz “ao contrário”, para as épocas anteriores a Cristo, também foi trabalhada junto aos alunos.

É possível perceber que, apesar de, no relato inicial do diretor executivo do Colégio de Aplicação José Augusto Dias, afirmar que se optou pela manutenção das prescrições oficiais, diversas críticas e debates aconteceram ao longo da trajetória do Colégio de Aplicação acerca dos conteúdos de História da Portaria n. 966 de 2 de outubro de 1951, a qual apregoava o desenvolvimento de conteúdos relativos a toda a História do Brasil já na primeira série ginasial, influenciando, desse modo, as próprias práticas educativas e o currículo do colégio.

Desse modo, o que se percebe é uma modificação do programa, cujo conteúdo apresentava uma introdução aos Estudos Sociais, a partir do desenvolvimento de conceitos, como tempo histórico. Essa modificação dos conteúdos (e sua consolidação como programa) foi possível, em parte, devido à discussão e reflexão sistemática sobre as experiências e práticas cotidianas de diversos profissionais envolvidos nos debates sobre currículo, em momentos proporcionados pelo próprio colégio, como os planejamentos de início de ano e os Conselho de Classe, mas também em ocasiões externas à unidade escolar, como o Encontro de Mestres de 1958 e Simpósio o Ensino Ginasial Renovado de 1965, conforme observado nos diversos relatos presentes nas publicações da *Revista de Pedagogia*.

Com relação aos Ginásios Vocacionais, a experiência remonta à promulgação da lei estadual 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, conhecida como Lei do Ensino Industrial, que criou, formalmente, o Ensino Vocacional.

Para Chiozzini (2003), a estrutura organizacional dos Ginásios Vocacionais relaciona-se com essa legislação que estabelece que as instituições escolares poderiam “funcionar como unidade distinta (...), diretamente subordinada e orientada por órgão especializado em educação secundária”, permitindo, assim, que o Sistema de Ensino Vocacional adquirisse, posteriormente, grande autonomia administrativa e pedagógica. Desse modo, uma de suas características principais foi a constituição de uma dinâmica própria de funcionamento, com toda sua estrutura diretamente subordinada ao Secretário da Educação e, assim, totalmente

paralela ao aparelho burocrático já existente na Secretaria. Essa autonomia proporcionou as condições para que o projeto se tornasse uma experiência educacional que fugiu do “espírito” inicial daquela legislação, visto que as Escolas Industriais e de Economia Doméstica tinham um caráter conservador, visando preparar mão-de-obra e “donas de casa” qualificadas.

O autor menciona, ainda, a formação de uma comissão para elaborar o projeto de lei em questão. Nesse sentido, Maria Nilde Mascellani, após a visita às Classes Experimentais de Socorro, foi convidada a fazer parte da Comissão, ao lado, por exemplo, de Luiz Contier, diretor do Instituto de Educação Alberto Comte, da capital, e entusiasta das Classes Nouvelles de Sèvres.

Em 1962, portanto, foram instalados o Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” em São Paulo, o G. V. “João XIII”, em Americana; o G.V “Candido Portinari”, em Batatais; em 1963, o G.V. “Chanceler Raul Fernandes” (Rio Claro); e o G.V. “Embaixador Macedo Soares”, em Barretos.

Com relação aos conteúdos trabalhados nos Ginásios Vocacionais, e especificamente, o Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha”, conhecido como GEVOA, foi encontrada copiosa documentação que permitiu analisar o currículo desenvolvido na instituição.

Um exemplo é o Relato de Estudos Sociais, elaborado em 1966 pelo coordenador de Estudos Sociais Prof. Dr. Newton Balzan cujo objetivo principal foi registrar e divulgar as práticas de Estudos Sociais nos Ginásios Vocacionais.

De acordo com o documento, dentre os objetivos de Estudos Sociais comuns aos Ginásios Vocacionais, destacam-se pôr o adolescente em contato com o mundo que o cerca; contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que deve viver – desde a comunidade em que vive, até o país e o mundo do qual participa – como bom cidadão; desenvolver no educando a consciência histórica, proporcionando-lhe conhecimento de determinados fatos do passado, sem perder de vista as ligações e interdependências entre eles; conhecer a evolução da sociedade e das instituições sociais; meios para localizar no tempo os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses mesmos fatos.

Os Planos Pedagógicos e Administrativos (PPA) de 1971, documento encontrado no CEDIC, de autoria da Equipe Pedagógica do Ensino Vocacional, além dos textos elaborados para o I Simpósio de Ensino Vocacional de 1968, foram

fundamentais para compreender as bases do trabalho nos ginásios vocacionais, e portanto, da construção do currículo e das práticas avaliativas.

Assim, de acordo com o PPA (1971), os Ginásios Vocacionais tinham como proposição a organização de um currículo integrado. As situações de aprendizagem, porém, não eram propostas de forma aleatória nem como atividades isoladas, mas faziam parte de um conjunto e que tinham significado no “core curriculum”.

A concepção de “core curriculum” e sua atuação no currículo é presente nos mais diversos documentos dos Ginásios Vocacionais. Sua definição, porém, mostra-se mais clara no texto “Tema II: Planejamento do Currículo”, elaborado para o I Simpósio de Ensino Vocacional de 1968.

De acordo com o texto, a ideia de “core curriculum” se prendia ao próprio conceito de curriculum.

Este se define, atualmente, como todo conjunto de experiências proposto pela escola, visando o atendimento dos objetivos e incluindo os meios de sua avaliação. As proposições do curriculum devem corresponder à descoberta de determinados valores, implícitos na definição filosófica. O curriculum deve funcionar como um todo orgânico, onde as menores experiências apresentem o significado profundo das definições essenciais. Se o curriculum definido assim é um todo, deduz-se, daí o desaparecimento da divisão estanque entre matérias e da programação isolada de cada uma delas. (SIMPÓSIO, 1968, p. 495).

É possível perceber, portanto, um distanciamento da concepção de currículo vinculado essencialmente a conteúdos, mas um conceito ampliado que abrangia todas as experiências proporcionadas pela escola. A partir desse entendimento de currículo, o “core-curriculum” é definido como:

(...) uma ideia ou um grande conceito que sintetiza a linha essencial dos objetivos na apreensão dessa cultura, que dinamiza todos os recursos do processo educativo e que significa a sequência de problemas, dando-lhes a desejada unidade. Essa ideia ou conceito deverá ter implicações universais, mas estará vinculada à realidade próxima em que vivem os educandos, pois, somente assim, cada educando poderá treinar a condição de “ser universal”. A filosofia traduzida pelo “core curriculum” deverá estar presente em todos os momentos da ação educativa. É preciso, também, que ela vá se tornando cada vez mais consciente para os educandos. Desde as primeiras experiências, é necessário colocar o educando com condições de se situar. A consciência de participar de um processo com objetivos definidos e reconhecíveis leva o jovem a um estágio superior de consciência. Ele não é manipulado pela educação, passa a elaborar o processo. O “core curriculum” é um instrumento de

direção na interpretação da cultura e consequentemente compreensão da historicidade do homem. (p. 495-496)

Observa-se na conceituação do “core curriculum” uma ênfase no comprometimento da formação do aluno como ser integral. Esse aspecto é reiterado no PPA, que associa o “core curriculum” à ideia de inserção do indivíduo no social como agente modificador. (p. 32).

Nesse sentido, é possível apreender a concepção de “core curriculum” como uma ideia central que desencadeia discussões e debates mobilizados para a modificação do meio pelo aluno (SANTOS, 2018). A área de Estudos Sociais era o núcleo fundamental do “core curriculum” e, consequentemente, da elaboração do currículo. Não se tratava, contudo, de somente estudar História e Geografia, mas transcendia suas especificidades, ampliando a compreensão do problema por meio de ciências sociais, biológicas e econômicas:

Resta-nos colocar o problema da significância das áreas na montagem de um certo currículo. No currículo do Colégio a área da significância maior é Estudos Sociais. Entenda-se, porém, que o seu conteúdo não se restringe apenas à Geografia e História, mas utiliza conceitos e informações de outras áreas como sejam Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Artes, Artes Industriais, Economia Doméstica, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Física etc. (PPA, 1971, p. 3)

O “core curriculum”, portanto, era o grande conceito que tinha a função de unificar os problemas que seriam abordados no que se convencionou chamar Unidade Pedagógica (UP) – grande situação-problema proposta ao aluno, de modo a responder a necessidade de ordem pessoal e social e levá-lo à investigação.

É interessante salientar que Unidades Didáticas, contudo, não eram elaboradas aleatoriamente, de acordo com interesses momentâneos dos alunos.

Neste particular, Balzan (1966) sustenta que constituía técnica do Ginásio Vocacional caminhar com o aluno do mais próximo para o mais distante, daquilo que está mais perto dele, como sua família, seu ginásio, para o que está mais longe (seu país e o mundo). Concebeu-se, assim, uma organização curricular em espiral: desde o conhecimento da própria realidade escolar, passando pela realidade do bairro, da cidade, da região, do país. (PPA, 1971, p. 61).

Na primeira série, sustenta Balzan (1966), a principal característica do currículo é o fato de ele estar voltado para o estudo da comunidade em que o

ginásio se situava. Na segunda série, o aluno estudava uma “unidade maior que a comunidade”, o Estado. Na terceira série, propunha-se o estudo do País, e na quarta, o Mundo: “Seus conhecimentos vão se ampliando assim, gradativamente, através das quatro séries, num constante desenvolver de experiências e de vivências em âmbitos cada vez maiores”. (BALZAN, 1966, p. 11).

A primeira unidade da primeira série, por exemplo, dedicava-se ao estudo do próprio Ginásio Vocacional, algo bem próximo do aluno. Esse estudo permitia iniciar o aluno em algumas técnicas e conteúdos que serviriam de base para os outros que se seguiam. Por meio de entrevistas, consulta ao arquivo do ginásio, manuseando documentos como diários oficiais antigos, iniciava-se um trabalho com fontes.

A esse estudo inicial seguia-se o estudo da Família – muitas vezes pode-se iniciar com essa temática ao invés do tema Ginásio Vocacional –, pois trata-se também de uma instituição muito próxima do aluno. Da mesma forma, a partir do estudo dele próprio, o aluno era despertado para a necessidade de consultar diversas fontes – entrevistas, documentos oficiais, recortes de jornal, fotografias. Assim, era solicitada uma autobiografia que ainda seria sintetizada na chamada “frisa histórica”, formando o conceito de temporalidade. Em seguida, seu trabalho, colocado junto aos demais, levada a uma frisa da classe, permitia discussões como “a maioria dos alunos nasceu entre os anos de ...e ....”(BALZAN, 1966, p. 26).

Tanto os temas “Família” quanto “Ginásio Vocacional” introduziam os temas subsequentes que aprofundariam o estudo da Comunidade, servindo de entrada para o estudo do estado de São Paulo na segunda série do ginásio.

A análise dos planejamentos do Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” revela uma concepção já evidenciada no Relato de Estudos Sociais: a consideração da diversidade das comunidades escolares dos Ginásios Vocacionais, cabendo a adaptação do conteúdo a ser desenvolvido.

Nesse sentido, os planejamentos e relatórios de 1962 e 1963 organizaram seu conteúdo a partir da História da família do aluno, usando frisas históricas e genealogia, para, posteriormente, ampliar para o estudo da história da comunidade. O estudo da comunidade, ademais, era realizado a partir da pesquisa das suas instituições políticas, administrativas e culturais, relacionando, assim, as comunidades do Brooklin e de Santo Amaro à cidade de São Paulo. Desse modo,

o estudo da cidade de São Paulo iniciava-se já na primeira série.

Os planejamentos e relatórios dos anos 1964 a 1969, contudo, inverteram a ordem dos conteúdos e iniciaram com o estudo do Ginásio Vocacional para, posteriormente, realizar a integração com o estudo da Família, a partir do questionamento de como viviam as famílias da comunidade onde se localizava o Ginásio Vocacional. O estudo da cidade de São Paulo permaneceu sendo introduzido já na primeira série, como forma de levar os alunos a estabelecer a relação entre a comunidade do Ginásio Vocacional e a cidade e o estado de São Paulo.

A elaboração da chamada “frisa histórica”, muitas vezes elaborada e fixada na própria classe, foi enfatizada ao longo dos diversos planejamentos analisados. Balzan (1966) ressalta seu papel no ensino de História, uma vez que auxiliava o educando a organizar as informações ligadas à História para uma síntese futura: “O professor não perderá de vista a frisa e seus dados, aos quais voltará frequentemente. O aluno vai fixando-os, tendo uma visão mais clara acerca da sequência cronológica” (BALZAN, 1966, p.36-7).

Na 2ª série, observa-se, a partir da análise dos planejamentos, a continuação da proposta de organização curricular em espiral, com o estudo do Estado de São Paulo. Assim, de modo geral, os conteúdos desenvolvidos abordavam a industrialização paulista – especificamente em História, a organização político-administrativo, revolução de 1932, Grandes Guerras, cafeicultura e capitais para a indústria; a agropecuária paulista – atividades agrícolas, povoamento, estradas de ferro, movimento bandeirante, imigração; e a formação administrativa do Estado – capitanias, províncias, estado. Atenta-se para o fato de que a organização dos conteúdos para a 2ª série divergia da Portaria n. 966 de 2 outubro de 1951, que estabelecia o estudo da História da América.

A 3ª série, dando prosseguimento ao projeto curricular, tinha como objetivo o estudo do país. Nesse particular, os conteúdos abordados referem-se às bases históricas na formação da unidade nacional: antecedentes dos descobrimentos (Europa- nos séculos XV e XVI), Capitanias, Governo Geral, Governo Provincial, Estados (federação); Fatores determinantes da grandeza e da diversidade territorial (pecuária, bandeirismo e mineração, missões religiosas, defesa do território, droguistas do sertão), Estrutura e economia brasileiras – agricultura colonial e

imperial, industrialização; problemas educacionais e a formação da consciência política – Companhia de Jesus, Marquês de Pombal, revoltas nativistas, origem dos partidos políticos (Carta Outorgada, Constituição de 1946); desenvolvimento e contribuição cultural do Brasil; participação do Brasil nas organizações internacionais.

Novamente, observa-se que a proposta de organização de conteúdos para a 3ª série diferia da Portaria n. 966 de 2 outubro de 1951, em que se determinava o estudo da História Antiga e Medieval.

A 4ª série, finalmente, visava concluir o movimento em espiral do currículo através do estudo do “mundo”. Desse modo, eram desenvolvidos conteúdos relacionados à História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, tais como: Hebreus, imperialismos orientais (persas, chineses), Grécia, Roma, Invasões bárbaras e desintegração do Império Romano, feudalismo, os árabes, Cruzadas, expansão marítimo comercial, formação dos Estados Modernos: França, Inglaterra (magna carta), Reforma e Contra Reforma, Renascimento, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Império Napoleônico, as Grandes Guerras, os grandes imperialismos, Revolução Russa, Guerra Fria.

Toda a história mundial era abordada em um único ano, diferentemente da Portaria n. 966 de 2 outubro de 1951, em que se determinava o estudo da História Moderna e Contemporânea, além de toda a História do Brasil novamente. A abordagem, entretanto, era feita na sua relação com a História do Brasil, distinguindo-se, porém, de um tratamento em que a inserção da História do país se dava como apêndice a uma História do mundo europeu – este sim o berço da humanidade.

É importante frisar a diferença dessa concepção curricular em espiral com o princípio de “círculos concêntricos”. Apesar de aparentemente disporem de uma organização semelhante (do mais próximo ao mais distante), no caso dos “círculos concêntricos”, os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo acessórios de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. (BITTENCOURT, 2008, p. 76).

A partir da análise dos movimentos de conformação do currículo e seus conteúdos tanto do Colégio de Aplicação quanto do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, é possível apreender que ambas as instituições escolares, a partir da constante discussão e debate sobre suas práticas, acabaram modificando o currículo de História, sua cultura escolar e também as finalidades da própria disciplina. O cotejamento dos conteúdos desenvolvidos tanto no Ginásio Vocacional quanto no Colégio de Aplicação aponta, ainda, uma aproximação do currículo e do seu planejamento que considerava do mais próximo ao mais distante (comunidade, Estado, país, mundo) e não as prescrições extensas contidas nas portarias.

É possível estabelecer uma relação, ademais, do movimento de elaboração dos conteúdos e métodos dos ginásios renovados e a consequente ênfase em questões históricas e sociais brasileiras com a constituição das universidades no país e, assim, a expansão de estudos sobre o Brasil.

É importante ressaltar que o debate e o planejamento, em ambas as instituições, não envolvia apenas a questão dos conteúdos (o que ensinar), mas os métodos (técnicas) que deveriam ser utilizados para que os objetivos fossem alcançados (como ensinar). Assim, além da ênfase na própria conformação dos conteúdos nas Unidades Pedagógicas, a análise e a elaboração cuidadosa dos métodos estavam presentes em todo o processo educativo, articulados por dois elementos fundamentais nas práticas pedagógicas dos ginásios renovados: a Interdisciplinaridade e os Materiais Didáticos.

### **3.2.1- Interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade, nos ginásios renovados, tinha como escopo a criação de um conhecimento integrado e o impedimento do trabalho pedagógico a partir de disciplinas estanques. Desse modo, é fundamental compreender como se dava a integração das disciplinas escolares nessas instituições.

O já citado relato de prática da Cadeira de Geografia Geral e do Brasil na 1ª série ginásial do Professor Bernardo Issler enfatiza a integração entre as disciplinas História e Geografia no Colégio de Aplicação. Os programas relatados no seu texto

foram desenvolvidos em paralelo, sendo que o calendário foi desenvolvido em conjunto pelas cadeiras: “O programa de História foi desenvolvido, tendo em vista uma visão passada dos problemas geográficos em foco, possibilitando uma continuidade natural nos temas”. (ISSLER, 1960, p. 151). Esta integração não se dava de forma eventual, mas fazia parte de um planejamento da instituição escolar, em que Geografia e História seriam as matérias fundamentais:

Ao se iniciarem os trabalhos do ano letivo de 1960, esta Cadeira, consoante nossas experiências realizadas em anos anteriores nesta escola, pretendeu desenvolver um plano de trabalho onde a Geografia e a História representariam as matérias básicas. As demais cadeiras seriam, paralelamente, convidadas a colaborar sempre que tal se tornasse conveniente (ISSLER, 1960, p. 147).

Observa-se, portanto, conforme já sinalizava o relato de Issler (1960), que o conteúdo desenvolvido por Sylvia Magaldi – em seu relato para o Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado de 1965 – fazia parte de um tema mais amplo denominado “Origem da Terra, da Vida e do Homem”, concebido para ser trabalhado em diversas disciplinas, como Português, Ciências e Artes Plástica (Anexo II) e relatado na mesma publicação pelos docentes responsáveis pela experiência. Desse modo, a partir da proposta de “Coordenação de Disciplinas”, procurava-se dar uma constante forma unitária, internamente estruturada ao conhecimento.

Os docentes apresentam, por conseguinte, dois aspectos de coordenação: a coordenação vertical de disciplinas, obtida pela programação do conteúdo de cada uma das áreas do currículo, distribuída pelas diversas séries ginasiais, tratando de estabelecer continuidade e coerência na seriação da matéria; e a coordenação horizontal de disciplinas, que se estabelecia entre as áreas de uma mesma série, tendo como referência os Estudos Sociais.

Ainda em relação à coordenação horizontal, sua coerência era assegurada tanto pelo planejamento realizado no início do ano – cujo objetivo, além de evitar as repetições, os hiatos e assegurar a harmonia dos métodos e técnicas didáticas, era criar um pensamento de síntese – quanto pelos Conselhos de Classe, realizados semanalmente.

O planejamento do início do ano, em especial, tinha papel primordial na coordenação de disciplinas. No caso relatado, foram realizadas várias reuniões,

sendo a primeira entre os professores da área de Estudos Sociais a fim de estabelecer a coordenação vertical para as quatro séries. Uma vez formulado o planejamento de Estudos Sociais, realizaram-se as reuniões de professores por série, para a coordenação horizontal dos programas.

Em função do planejamento apresentado pela área de referência, cada professor das demais áreas fez o levantamento dos temas possíveis de serem coordenados. Nas primeiras séries, o primeiro tema planejado para coordenação de maior número de áreas foi exatamente o tema “Origem da Terra, da Vida e do Homem”. Ficou estabelecido, dentro da coordenação horizontal, que a primeira parte do tema (“A Origem da Terra”) seria explorada por Estudos Sociais e Português. A “Origem da Vida” seria tratada particularmente por Ciências e, por fim, a “Origem do Homem” seria abordada por Ciências, Português, Estudos Sociais, Artes Plásticas e Artes Industriais.

Especificamente em Estudos Sociais, a abordagem do tema sucedeu-se da seguinte maneira: na questão “Origem da Terra”, procedeu-se a um diálogo e discussão com a classe, explorando os conhecimentos que os alunos já possuíam e coordenando-os com novas informações introduzidas pela área de Português e pela própria área de Estudos Sociais. Na questão relativa à “Origem do Homem”, foi feito um debate aproveitando todos os conhecimentos que os alunos haviam adquirido nas demais áreas já citadas (síntese). Foi feita então uma globalização de todos os conhecimentos. Estudos sociais era a disciplina que impulsionava a discussão e também a que a sintetizava (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FFCL da USP, 1965, p. 122).

Ainda no que tange à coordenação horizontal de disciplinas, os Conselhos de Classe, realizados semanalmente, exerciam um papel fundamental:

É nos Conselhos de Classe que se efetiva, realmente, a coordenação planejada no início do ano. Em reuniões semanais, os professores de todas as áreas dão conhecimento do desenvolvimento das unidades didáticas planejadas (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FFCL da USP, 1965, p. 122).

A experiência de coordenação de disciplinas, após finalizada, foi submetida a uma apreciação geral por parte dos docentes. Depreenderam, desse modo, que, embora o mesmo tema tenha sido abordado por cinco áreas, não houve repetições

de informações, uma vez que cada área o explorou sob determinado aspecto, aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, em outras áreas.

Entretanto, posteriormente à experiência, foi realizada uma cuidadosa análise do que ela significou, “em comparação ao que ela deveria ter significado”. Assim, os docentes concluíram que faltou a elaboração de um “pensamento de síntese” sobre o tema, o que poderia ter sido conseguido através de aulas conjuntas (sobretudo de Estudos Sociais e Ciências); trabalhos dirigidos conjuntos (organizados e supervisionados pelos professores de diversas áreas, e que garantiriam a realização de “operações mentais” de relacionamento e de síntese, pelos alunos); painéis conjuntos de discussão, com participação de todas as áreas; e, elaboração de síntese final, pelos alunos sob direção conjunta dos professores (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FFCL da USP, 1965, p. 124).

Os docentes consideraram que as causas dessas deficiências foram sua própria inexperiência teórica e prática; a incipiência do movimento de renovação pedagógica entre eles; a falta de obras acessíveis e adequadas de divulgação didática bem orientada etc. A sincronização obtida, não obstante, foi muito benéfica, enriquecendo, fora de qualquer dúvida, o aproveitamento dos alunos em todas as áreas.

No que tange ao Ginásio Vocacional, a integração das disciplinas escolares manifestava-se em diversos momentos das práticas pedagógicas. Rovai (2005) esclarece que o tema da Unidade Pedagógica (UP) surgiu numa assembleia de alunos da mesma série, chamada aula-plataforma. Esse procedimento foi reafirmado no PPA:

(...) toda proposição de Unidade Pedagógica é feita através de problemas da realidade sociocultural que, apresentados aos alunos, estimulam o pensamento na busca de elementos que venham esclarecer ou responder a questão. É na busca desses elementos que se organiza todo o conjunto de experiências dos alunos, durante um período de tempo que se estabelece para o estudo do problema levantado (PPA, 1971, p. 31).

Os alunos, portanto, participavam no planejamento do desenvolvimento da UP; contribuía na definição do problema, dos objetivos, dos conceitos, da seleção de estratégias como do critério de avaliação; e atuavam nas salas-ambientes quando retomavam com os professores o planejamento de cada disciplina.

As questões problematizadoras levantadas e lançadas em assembleias

(Plataforma), no início do ano letivo, e distribuídas em quatro unidades pedagógicas, faziam com que os problemas de estudo guardassem entre si relações naturais e lógicas, de modo a estimular o pensamento e a aprendizagem para um aprofundamento e ampliação contínuos dos temas abordados (ROVAI, KAWASHITA, 2005, p. 94).

Como exemplo prático da plataforma, o PPA relata que, numa 2ª série, no estudo do Estado de São Paulo, um dos aspectos importantes focalizados foi a industrialização. Essa problemática foi objeto de investigação da III Unidade Pedagógica do ano, assim proposta: “Como a indústria modificou as condições de vida do homem paulista?” Esse grande problema suscitou outras dúvidas, outras necessidades, expressas nas seguintes indagações dos alunos:

- Por que São Paulo se industrializou primeiro?
- De onde veio o capital para a indústria?
- O que é preciso para fazer funcionar uma indústria?

Surgiu, então, o problema de fontes de energia que foi o elemento que possibilitou, por exemplo, ao professor de Ciências dar continuidade ao estudo da água já encetado na 1ª série e aqui retomado integrado no tema da Unidade pedagógica, agora com considerações sobre: “Como a ciência contribuiu para o desenvolvimento?” Este problema se constituiu numa plataforma de trabalho do bimestre que estimulou várias investigações relacionadas ao estudo da água. (PPA, p. 4-5).

Com a UP elaborada, iniciava-se um período de investigação do grande problema em busca de respostas, usando-se as mais diversas práticas pedagógicas e atividades. Os trabalhos em grupo, entrevistas, consultas a especialistas, pesquisa em livros, revistas e documentos escritos ampliavam a visão *in loco* e auxiliavam na interpretação e análise dos dados.

O relatório da área de Estudos Sociais do 1º bimestre de 1968 ressalta o papel da aula-plataforma para a conformação dos conteúdos. Utilizando, como ponto de partida, a análise da música “Pedro Pedreiro” de Chico Buarque de Holanda a fim de discutir aspectos relacionados à industrialização, a aula plataforma foi desenvolvida em dois grupos, compreendendo as classes da série. “Nos dois casos, entretanto, apresentamos os debates de tal forma que foi possível lançar um único título para a unidade: “As consequências da industrialização na

vida do homem paulista (proposta feita pelos alunos)” (p. 5).

Além disso, como no Ginásio Vocacional estava previsto um momento de motivação inicial para o desenvolvimento de investigação do problema (a plataforma), também era necessário um momento final para sistematização das ideias elaboradas durante o desenvolvimento da Unidade. Tratava-se do momento de síntese, em que se fazia a reconstrução dos aspectos analisados pelas diferentes áreas (ROVAI, 2005).

Procedia-se, assim, a cada final de UP, a uma síntese dos dados levantados e organizados, assim como uma abertura para novos temas problematizadores, e, ao término do ano letivo, a síntese final era uma espécie de coroamento das sínteses bimestrais. Tanto das assembleias de Plataforma como da Síntese, participavam todos: direção, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores e alunos. As disciplinas, sem perderem suas especificidades, contribuíam na investigação e na elaboração das sínteses, obtendo como resultado não só conhecimentos específicos, mas também conhecimentos que transcendiam os conhecimentos disciplinares.

No momento de síntese, havia a participação dos pais, acompanhando o processo de aprendizagem dos filhos. Segundo Rovai (2005), por vezes havia a comunicação da síntese, através de instrumentos diversos, como a elaboração de tabelas, gráficos, além de peças de teatro, por exemplo. Havia, portanto, a preocupação da coletivização do conhecimento produzido, na produção de um documento, um texto, um material que fosse a expressão da aprendizagem coletiva, conjunta, de todas as equipes.

O desenvolvimento dessas práticas de integração de disciplina implicava também alguns tensionamentos e discordâncias. O relatório 2ª série, de março/abril de 1968, aponta uma crítica dos docentes à predominância dos Estudos Sociais nas tomadas de decisão e na condução das atividades:

Apesar da equipe de professores estar muito mais coesa em comparação ao ano anterior, expondo suas ideias mais livremente, sentimos ainda que não há uma colaboração total, prevalecendo na maioria das vezes o parecer de Estudos Sociais. Quanto à assembleia de síntese propriamente dita, foi novamente, mais uma síntese de Estudos Sociais. Talvez, pela própria natureza da área, ciência de síntese, bem como pelo fato da coordenação estar a cargo das professoras de ES, os alunos apresentam uma forte tendência em abordar aspectos relacionados à área. (p.1-2).

Apesar dos tensionamentos, observa-se, contudo, que, nos ginásios renovados pesquisados, a conformação dos conteúdos com vistas à integração das disciplinas e como construção coletiva do conhecimento, era realizada de forma diferente em cada ano, segundo o planejamento anual dos professores, das considerações realizadas ao longo do ano letivo através de reuniões e conselhos – e também das aulas plataformas e síntese, mais enfatizadas nos relatos do Ginásios Vocacional.

A interdisciplinaridade tinha o Estudo do Meio como eixo fundamental para desenvolver a integração das disciplinas. No trabalho intitulado “O Estudo do Meio no Curso Ginásial”, apresentado por Sylvia Magaldi no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, afirma-se que, na escola, conviviam duas abordagens da realidade: uma, indireta, abordagem de imagens da realidade (os adultos, às vezes, e as crianças, frequentemente, a confundem com a realidade em si mesma, afirmando, de uma representação gráfica de um objeto, por exemplo, “é tal objeto”); e uma direta – abordagem da realidade em si mesma. Ambas alimentam esse gigantesco processo de assimilação que caracteriza a vida intelectual humana, do nascimento até a morte. A abordagem indireta amplia o raio da ação assimiladora, fazendo os alunos atingirem e apreenderem objetos inacessíveis diretamente, através de suas imagens, porém, a abordagem direta seria a única que permitiria “vivenciar” a realidade como um todo em que os elementos estavam estruturados indissociavelmente.

Nesse sentido, no contexto escolar, os trabalhos, as técnicas e métodos utilizados dentro da escola procuram levar imagens mais ou menos fiéis da realidade que se pretende fazer conhecer e estudar pelos alunos. O trabalho dirigido, o debate, a pesquisa bibliográfica, as exposições e projeções preenchem tais fins, sendo indispensáveis e seu valor indiscutível. Mas só os trabalhos, as técnicas e métodos utilizados fora da escola, mergulhados no meio, proporcionavam experiências vivas e vivenciadas (MAGALDI, 1965, p. 70).

Magaldi (idem) enfatiza o duplo aspecto do Estudo do Meio: como fim e como meio. O primeiro aspecto se justifica uma vez que ele tem um valor essencialmente informativo. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos

como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e “flexibilizando” seu acervo cultural de forma direta, não “livresca”, através da experiência vivida. Como método, é desenvolvido o espírito de síntese, permitindo à criança aprender a observar, a descobrir, a documentar-se, a utilizar os diferentes meios de expressão, a ligar-se ao seu meio mais próximo, mas também aos meios amplos de pátria e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, a captar a “solidariedade universal” dos fatos históricos, a criar suas consciências de responsabilidade, a forjar a ideia de “participação”. (MAGALDI, 1965, p. 73).

Os relatos de Estudos do Meio presentes, apresentados no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, trazem exemplos dessa concepção. É o caso da visita a Brasília e cidades históricas mineiras pela 3ª série ginásial. De acordo com a exposição, o objetivo principal da realização deste estudo do meio estava ligado à programação da área de Estudos Sociais para a terceira série do curso ginásial. Desde a primeira série, a área de Estudos Sociais, no Colégio de Aplicação, vinha desenvolvendo estudos de comunidade. No primeiro ano, ao ser focalizada a comunidade local, os estudos do meio prenderam-se à cidade de São Paulo; no segundo ano, estudou-se a comunidade regional. Por isso, foi necessário alargar a área dos estudos do meio, abrangendo todo o estado de São Paulo. Alguns municípios paulistas foram então escolhidos para centro de estudos. Na terceira série, a programação ampliou mais ainda a área da comunidade; agora comunidade nacional. Assim, para o cumprimento desta programação, o estudo do meio em Brasília e cidades históricas foi considerado uma necessidade a fim de desenvolver com os alunos a grande diversidade da realidade brasileira:

Como qualquer estudo do meio, este também pretendia mostrar aos alunos que o livro é um retrato da realidade, mas nunca a própria realidade. Era preciso tornar o estudo menos livresco. Era preciso ver o Brasil, com o espírito de um estudioso, para conhecê-lo melhor. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1965, p. 211).

Outro relato apresentado no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado a respeito de um estudo do meio realizado, abordando a Grande Zona Industrial do Estado de São Paulo, também reforçava a sua dupla concepção. Assim, na programação das segundas séries, para 1964, a área de Estudos Sociais abordava,

como linha temática, “A Comunidade Regional”. O Estado de São Paulo, portanto, devia ser estudado sob diversos ângulos, não apenas pela área de referência (Estudos Sociais), mas também pelas demais áreas de conhecimento, coordenadas em torno de Estudos Sociais.

Dessa programação, um dos temas desenvolvidos, a industrialização paulista, foi objeto de aprofundamento e de estudo do meio. O estudo deste aspecto já fora iniciado na unidade anterior – Estudo do Litoral Paulista – dentro da qual, Cubatão, como complexo industrial em nascimento, foi alvo de pesquisa e discussão. Dessa forma, o novo tema seria uma ampliação e sistematização dessa atividade da economia paulista. Definiu-se, então, como nova unidade “A Grande Zona Industrial do Estado de S. Paulo” e, conseqüentemente, a visita e estudo de indústrias do estado de São Paulo, tais como Emplas Indústria de Plástico Limitada (capital), Mineração Geral do Brasil Ltda (Mogi das Cruzes), Companhia Melhoramentos de São Paulo Indústria de Papel (Caieiras), Fiobra Indústrias Têxteis S.A (Americana), Invictus S.A Rádio e Televisão (Capital), Doces Confiança S.A. Indústria e Comércio (Capital).

No relato específico sobre o Estudo do Meio em Americana, o objetivo era uma visita à indústria têxtil Fiobra, mas aproveitou-se para visitar uma fazenda onde se produzia algodão (matéria-prima da indústria têxtil) e também uma usina hidrelétrica da Companhia Paulista de Força e Luz (a qual fornece energia à cidade onde se encontra o parque de indústria têxtil. Nesse estudo, foi apresentado um quadro que indica os diversos aspectos explorados pelas diversas áreas, demonstrando, portanto, a preocupação em integrar diversas disciplinas no estudo de um mesmo tema.

Estudos sociais		Ciências	Artes Industriais
Geografia	História		
1. Confluência de 2 rios: Atibaia e Jaguari (fazenda Carioba).	1. O sobrado da fazenda Carioba: exemplo de casa-grande imperial	1. Rocha e solos da região	1. A “casa-grande” – materiais e engenharia
2. Formação geológica da região	2. Os vestígios de senzalas	2. Aspectos da vegetação natural	2. Artesanato local encontrado na casa
3. A cultura do algodão (Carioba)	3. Fontes de energia usadas no passado	3. O algodão como planta	3. O estilo arquitetônico da casa
4. Primeira elaboração da matéria-prima	4. Primórdios da industrialização de Americana	4. A energia hidráulica e sua transformação em energia elétrica (turbinas e geradores da usina)	4. A fiação e a tecelagem como artesanato
5. O aproveitamento dos rios locais: a represa e a usina hidroelétrica	5. Mercados consumidores da cidade	5. Maquinário básico da fiação e da tecelagem Máquinas antigas e modernas	5. A estamparia
6. A indústria têxtil (FIOBRA S.A.) – matéria-prima – mão-de-obra – produção	6. Vida operária		6. A tinturaria

**Fonte:** *Revista de pedagogia*. Vol XI, nº19-20, 1965.

As conclusões do estudo do meio eram debatidas e apresentadas em painéis em que os alunos procuravam sintetizar as experiências e, como elas, foram significativas a sua aprendizagem. Reitera-se, assim, a concepção do estudo do meio como fim e como método:

Buscamos definir uma técnica didática específica para o estudo do meio, que deve ser encarado não como uma entidade extracurricular, mas como parte integrante no desenvolvimento da aprendizagem, além de ter um valor intrínseco: a vivência dos jovens em “meios” e “realidades” que integram o todo no qual deverão atuar, como adultos. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1965, p. 220).

Assim como no Colégio de Aplicação, o desenvolvimento dos conteúdos ao longo do ano letivo, no Ginásio Vocacional, tinha como sustentáculo fundamental a técnica de Estudo do Meio. De acordo com o PPA, tratava-se de uma oportunidade de sair da própria sala de atividades, entrando em contato direto com a realidade

por meio de uma experiência vivida e não livresca, proporcionando técnicas de trabalho e de estudo que favorecessem o desenvolvimento da aprendizagem e da utilização do método científico de investigação e pesquisa.

Desse modo, na 1ª série, observam-se propostas de estudos do meio do próprio colégio e do seu entorno, através de entrevistas com funcionários da escola, familiares e moradores do bairro, além de visitas a locais específicos para estudo da comunidade, ampliando, gradativamente, para outros locais da cidade de São Paulo, conforme aponta um relatório da 1ª série de 1967, em que um Estudo do meio foi realizado no centro da cidade, incluindo uma visita à torre do Banco do Estado de São Paulo, a fim de se explorar uma visão histórica e geográfica do centro.

Nas séries posteriores, há a ampliação das propostas de estudo do meio para outros locais da cidade, do Estado e do País, com o objetivo de assegurar aos alunos vivências diferentes daquelas que ele teve oportunidade de experienciar em sua própria comunidade e em suas vizinhanças.

Na 2ª série, por exemplo, a análise dos relatórios apontou visitas a indústrias, como a COSIPA, em virtude de o conteúdo versar sobre a industrialização no Estado de São Paulo. Visitas ao Vale do Paraíba e Serra da Mantiqueira também foram realizadas, a fim de discutir o homem paulista em seus diferentes setores (pesca, agricultura, pecuária, folclore, comércio, indústria etc.).

Observa-se, portanto, em ambas as instituições estudadas, o estudo do Meio como suporte à proposta de integração das disciplinas, permitindo uma série de aberturas para o estudo do país e do mundo:

Num determinando estudo-do-meio, os alunos verão, por exemplo, que o desenvolvimento industrial da Comunidade se iniciou a partir da 1ª guerra mundial; noutro, que a matéria-prima necessária para grande parte das indústrias vem de outros Estados do país. Assim, ao lado dos conceitos mais diretamente ligados à economia, indústria, comércio, agricultura, desenvolvimento, mercado, o aluno vai formando outros tão importantes como esses: interdependência, comunicação. (PPA, 1971, p. 8).

Tratava-se, assim, de uma oposição ao entendimento de uma aula estritamente fechada na sala, que excluía toda e qualquer atividade realizada fora dos seus muros e da contestação de um imaginário presente na cultura escolar que

considerava excursão e visitas a negação da aula, e conseqüentemente, a sua “matação”. (NADAI, 1991).

### **3.2.2. Materiais didáticos**

Os materiais didáticos também tinham um papel fundamental na integração das disciplinas escolares. De acordo com Bittencourt (2008), uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. Ainda de acordo com a autora, pesquisadores do ensino de História e Geografia do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) da França assinalaram diferenças importantes entre o que denominam suportes informativos e documentos.

Nessa perspectiva, os suportes informativos correspondem a todo discurso com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares, tais como os livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos além de produções audiovisuais. Já os documentos referem-se a todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares, mas que, posteriormente, passam a ser utilizados com finalidade didática. Desse modo, obras literárias, filmes, obras de arte, artigos de jornais e revistas, entre outros, são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos.

Nadai (1991) sustenta que, ao longo da vigência da Reforma Capanema, a pedagogia escolar foi sustentada pelo manual escolar. A tríade professor-aluno-livro, relacionando-se, fragmentadamente, no espaço recortado da sala de aula, se impôs como sinônimo de escola. No entanto, é possível perceber uma tentativa de ampliação dos materiais didáticos para além do livro nos ginásios de ensino renovado.

A historiadora Emília Viotti da Costa, então professora de História do Colégio de Aplicação, apresentou um relato de experiência no Encontro de Mestres de

História de 1959 denominado “O material didático no ensino da História”, em que discorre sobre essa questão.

Costa (1959) sustenta que, embora a aula teórica continue a ser o arcabouço do ensino da história no primeiro e segundo ciclo, quer pelo interesse inegável que ela oferece para esse tipo de matéria, quer pelas dificuldades de aboli-la dentro das condições atuais do ensino, vem-se, cada vez mais, recorrendo a outros processos que necessitam de um amplo material.

A autora tributa a renovação e ampliação do material existente às diretrizes pedagógicas que preconizam métodos de ensino ativo e à transformação do conceito de história. O desprestígio da história puramente narrativa e a preferência por um tipo de história compreensiva que encara o fato não como mero acontecimento, mas como uma convergência de conexões, a preocupação crescente com setores pouco estudados no passado: o econômico, o social, o artístico, que levaram a história a entrar pelo campo das demais ciências do homem – a demografia, a estatística, e economia ou a geografia – exigem que se coloque à disposição dos alunos uma ampla gama de materiais didáticos: cartas, gráficos, esquemas, textos vários, novos dados ilustrativos. O predomínio dos estímulos audiovisuais, fora da escola, exige que essa escola acompanhe a vida para poder manter o interesse dos alunos e exercer realmente uma ação educadora (COSTA, 1959, p.58).

A autora, portanto, apresenta, a partir de sua experiência no Colégio de Aplicação, alternativas para a ampliação do repertório de materiais didáticos. A formação de uma Biblioteca é considerada uma das etapas mais importantes na organização do material didático:

A biblioteca da escola irá representar neste caso, um papel duplamente importante: servirá aos alunos e à coletividade em geral. Ela fornece o material para o estudo e pesquisa como para as horas de diversão e de lazer. (COSTA, 1959, p. 59-60).

Costa (1959) acrescenta que o professor poderia também organizar a sua própria coleção de textos, selecionando os mais importantes, fazendo-os traduzir e datilografar textos simples, como a “Declaração dos Direitos do Homem”, de 1789, a “Declaração de Monroe”, trechos do “Código de Hammurabi”. Para o estudo da História do Brasil, o professor poderia organizar uma lista onde aparecessem desde

memórias como as “Recordações da Campanha do Paraguay” de José Luiz Rodrigues da Silva, crônicas e relatos de viajantes, como as de Gabriel Soares de Souza, Gandavo, etc.; textos legislativos, como os das constituições brasileiras, atas das Câmaras; correspondências publicadas, como as “Cartas Jesuíticas”, publicações dos arquivos públicos, jornais e revistas antigas, como o “Diário Oficial”.

Ademais, eram imprescindíveis as obras literárias e, neste setor, a colaboração com as outras cadeiras, bem como a adequação do assunto e da linguagem à idade dos alunos eram fundamentais. Romances históricos e biografias romanceadas, como “A Eminência Parda” de Huxley e “Bismarck” e “Napoleão” de Emil Ludwig, serviam de tema de discussão e pretexto para uma análise histórica da época desde que o professor tivesse o cuidado de conhecê-los previamente para que pudesse dar uma orientação crítica aos alunos apontando-lhes as falhas históricas.

Na organização da biblioteca, o professor de história não teria, pois, em mente, apenas os manuais especializados, mas as obras de literatura, os livros de textos e, finalmente, os de história da arte, jornais e revistas. Revistas como *A época* ou o *Life*, trazem eventualmente, reportagens úteis para os estudos históricos. Dentre os jornais e revistas especializadas, apontam-se: *Boletim de História*, *Revista de História*, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*, *Revista do Arquivo* (COSTA, 1959, p. 59-60).

Costa (1959) considera, ainda, a utilidade de organizar junto à Biblioteca um arquivo de artigos e de documentos, em que os próprios alunos poderiam auxiliar, recortando todos os artigos referentes à matéria. O professor faria a seleção e pouco a pouco se organizaria um fichário.

A preocupação com a organização da própria coleção de textos do professor apresenta-se novamente em um relato de experiência do Colégio de Aplicação para a 2ª série de 1964, mais especificamente no desenvolvimento da unidade “A Grande Zona Industrial do Estado de S. Paulo”, apresentada no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado de 1965 pela professora Sylvia Magaldi. Entre as técnicas de trabalho empregadas no desenvolvimento dessa unidade, a professora menciona a “leitura e fichamento de textos simples e de caráter geral”, além de alguns mais especializados, como “O Mundo em que Vivemos”, “Terra Brasileira”,

“Leituras Geográficas”, “Geografia Humana do Brasil” de Aroldo de Azevedo, “Geografia Física e Humana do Brasil”, “Organização Social e Política do Brasil”, de Delgado de Carvalho; publicações do IBGE, como “Paisagens no Brasil”, “Guia do Estado de S. Paulo – A região da capital paulista”, “Roteiro de Viagem”, “Atlas do Brasil”, “Enciclopédia dos Municípios Brasileiros”, “A História da Riqueza do Homem” de Leo Hubermann, “Regiões Culturais do Brasil”, de Manuel Diegues Júnior, além do levantamento de dados dos Censos Industrial e Demográfico do Estado de S. Paulo e análise de mapas rodoviários e ferroviários do Estado de São Paulo (MAGALDI, 1965, p. 222).

No caso do Ginásio Vocacional, é possível identificar, por exemplo, a bateria de exercícios da 2ª série de 1965 que explora um trecho da obra “O Brasil no original”, de Cassiano Ricardo (Anexo III).

Costa (1959) prossegue com sua explanação, afirmando que, dentre os vários tipos de material didático, os menos utilizados têm sido as “tábuas” cronológicas, as quais costumam ser um útil complemento no ensino da história das primeiras séries ginasiais, sejam elas verticais ou horizontais, simples ou complicadas:

As mais simples são aquelas que se limitam a registrar os acontecimentos mais importantes dispondo-os pela ordem cronológica e distanciados um dos outros segundo uma escala que corresponde ao tempo. As mais complexas contêm fatos, datas, símbolos, imagens representativas, biografias, etc. Para criar a noção de tempo, entre os alunos das primeiras séries para os quais a história é ainda extremamente complexa, exatamente por terem eles uma noção de tempo ainda imprecisa, nada melhor do que apresentar-lhes uma tábua cronológica (COSTA, 1959, p. 67).

A “tábua” cronológica seria elaborada no decorrer do ano letivo, à medida que se avança no tempo, completando-se os dados aos poucos. As tábuas cronológicas, nesse sentido, favoreceriam a compreensão de correlação, permitindo ao aluno ver o que se passa, simultaneamente, em várias regiões, o que nem sempre fica suficientemente claro nas aulas puramente teóricas.

Percebe, por conseguinte, que tanto no Colégio de Aplicação (conforme já foi analisado no relato respeito do tema “Noção de Tempo Histórico apresentada no Simpósio sobre o Ensino Ginasial Renovado de 1965 pela professora Sylvia Magaldi) quanto do Ginásio Vocacional (Anexo IV), o trabalho com a frisa histórica

ou linha do tempo era recorrente.

Costa (1959) discorre ainda que, ao lado do material escrito, era de suma importância a existência dos chamados meios audiovisuais, como músicas e filmes. No caso específico das músicas, as audições serviam para completar as teóricas, mas podia-se também organizar em atividades extracurriculares, cursos completos sobre História da Música, com acesso livre a todos os estudantes (COSTA, 1959, p. 69).

Quanto ao uso do cinema em sala de aula, Costa (1959) assinala a profusão de filmes históricos que poderiam ser usados como pontos de partida para debates e discussões. É o caso, por exemplo, da aula plataforma mencionada no relatório do Ginásio Vocacional da 3ª série de 1968, em que se assistiu ao filme “Viramundo” (orientação de Otávio Ianni, direção de Thomas Varkas, música de Caetano Veloso e Capinam), abordando o problema do nordestino. Além do filme, foram projetados alguns *slides* sobre arquitetura, diferentes tipos humanos etc.

Além do cinema, é possível observar a utilização do teatro como material didático nas práticas pedagógicas do ginásio renovado. Um exemplo encontra-se no relatório de Estudos Sociais da 3ª série de 1969, em que uma das atividades propostas foi assistir à peça teatral “Marta Saré”, de Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri. Os assuntos discutidos baseados na peça foram: 1) Os tipos de sociedade onde vivia a personagem principal; 2) A posição da Igreja na sociedade nordestina; 3) Análise das características psicológicas de Marta Saré; 4) Aspectos da situação política que a peça evocava; 5) A música: aspectos regionais; 6) A prostituição.

Percebe-se, portanto, a partir dos inúmeros relatos, a preocupação em não utilizar somente os suportes informativos elaborados, especificamente, para o fim escolar, mas também a larga seleção e utilização de documentos antes produzidos para uma finalidade mais ampla, ressignificados no espaço escolar. Desse modo, é importante relacionar este movimento nas instituições de ensino renovado com a reconfiguração das metodologias historiográficas que introduziram novas abordagens analíticas sobre as fontes históricas e ampliação da noção de documento histórico, sinalizando, assim, uma clara vinculação aos estudos históricos em desenvolvimento nas universidades.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo, a partir da análise das práticas

curriculares e metodológicas na disciplina História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, e considerando as contribuições de Hamilton (2000), Chervel (1999) e Goodson (2012), apontam uma ênfase nos métodos de aprendizagem em oposição ao método instrucional vigente nas instituições de ensino regular.

Esse entendimento não implica, entretanto, desconsiderar os tensionamentos e as contradições presentes no cotidiano escolar, os quais ora se aproximavam e ora se afastavam das iniciativas inovadoras, como por exemplo, as dificuldades mencionadas nos diversos relatos de experiência analisados referentes às atividades de integração das disciplinas.

Os aspectos investigados, contudo, com o constante debate e o planejamento que não envolvia apenas a questão dos conteúdos (o que ensinar), mas os métodos (técnicas) que deveriam ser utilizadas para que os objetivos fossem alcançados (como ensinar), a dedicação frequente à integração das disciplinas escolares e a ampliação da noção de material didático indicam uma tentativa de superação da forma instrucional e a preocupação com métodos de aprendizagem.

Conforme já mencionado no Capítulo 2, em março de 1966, foi publicado o Roteiro definitivo para a Cadeira de História para a rede estadual, elaborado por uma comissão, designada em 1964, de professores, entre os quais participava a professora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo Sylvia Magaldi.

Não por acaso, é possível observar a proposta de uma introdução aos estudos históricos a partir, por exemplo, do desenvolvimento das linhas do tempo, a despeito da seriação estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação (1ª série- História do Brasil; 2ª série- História do Brasil; 4ª série- História Geral):

Julgamos imperativo o estudo dos quadros vivos e concretos da ocupação da terra brasileira pelo homem, para sobre eles montar as unidades de síntese, sobre a formação e evolução política do Brasil, problemas mais abstratos, para crianças de onze a treze anos. Introduzimos igualmente, como parte integrante da programação, a localização gráfico-cronológica dos períodos e fatos históricos em “linhas” ou “frisas do tempo”, modo simples e excelente de fazer visualizar as dimensões temporais, geralmente confusas e abstratas, nessa idade (SÃO PAULO, 1966).

Apesar de parecer uma tímida modificação curricular, uma vez que

prevaleceram ainda a separação entre História do Brasil e História Geral e ausência da História local, muito trabalhada nos ginásios de ensino renovado, é possível perceber a influência das práticas pedagógicas e dos debates sobre currículo, realizados em diversos espaços, e divulgados em revistas especializadas. A própria inclusão da professora Sylvia Magaldi na Comissão da elaboração do Roteiro já manifesta o reconhecimento de seu trabalho no Colégio de Aplicação para a proposição de um currículo de História para a rede estadual. Desse modo, constata-se a penetração e repercussão das práticas curriculares nos ginásios de ensino renovado para a rede regular de ensino, permitindo, assim, compreender as experiências inovadoras para além de sua particularidade, mas em estreito diálogo com o sistema educacional do qual faziam parte.

É interessante observar que a mudança metodológica e curricular implicaria uma mudança de métodos de avaliação nas instituições de ensino renovado, a fim de manter uma coerência pedagógica. Desse modo, indaga-se se os instrumentos de avaliação não eram considerados meros verificadores de aprendizagem, mas parte das técnicas utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

## Capítulo 04

### A renovação pela avaliação

*Se a escola secundária moderna dirige sua atenção ao educando, fazendo dele, educando, e não da instrução que deva adquirir, o centro de toda a ação didática, o processo de avaliação empregado deverá considerar o educando como um todo, dando ênfase às modificações que a aprendizagem nele provoca. Assim, a avaliação, na escola renovada, abrange não apenas a verificação do conhecimento de matéria, mas também considera atitudes, interesses, hábitos de trabalho, adaptação pessoal e social. (LEITE, 1965, p. 86).*

A análise articulada entre os conteúdos e os métodos de ensino e de aprendizagem é essencial para o estudo das mudanças e permanências das disciplinas escolares. Entretanto, outro aspecto deve ser considerado: o papel das práticas avaliativas na conformação da disciplina escolar.

As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro, é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios do controle. O "ditado de ortografia" está entre eles, e deve sem dúvida sua origem a essa função, mesmo se sua utilização nas aulas, no século XIX e XX, exceda muito a esse papel. O segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas. (CHERVEL, 1999, p. 206- 207)

Desse modo, as práticas avaliativas podem variar desde a simples memorização até práticas mais complexas de formulações de argumentos e sínteses pela escrita e pela oralidade.

Nessa perspectiva, uma vez que a análise das práticas curriculares e metodológicas na disciplina História, no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, indica uma ênfase nos métodos de aprendizagem em oposição ao método instrucional vigente nas instituições de ensino regular, o próximo momento de investigação visa analisar se os instrumentos da avaliação utilizados nos ginásios de ensino renovado estão articulados ao conceito de aprendizagem ou se são relacionados a uma concepção atrelada aos métodos instrucionais. Cabe ressaltar que a trajetória dessas

instituições está vinculada aos diversos debates e alterações na legislação nacional e estadual a respeito da avaliação, como a Portaria Ministerial nº501 de 1952, que estabelecia a nota anual de exercícios, provas parciais e finais para a aferição da aprendizagem; a Portaria nº 294 de 1960, que introduzia a dispensa das provas orais; e o Decreto nº 40.235 de 1962, que instituía o exame final escrito.

Nesse contexto caracterizado pela oposição das práticas avaliativas centralizadoras e o ensino secundário propedêutico propalados pela legislação oficial e os debates presentes nas revistas especializadas que revelavam dissenso, a análise da documentação busca compreender como as experiências de inovação educacional incidiam e repercutiam na avaliação da disciplina escolar História e, portanto, no próprio papel do professor na concepção dos processos avaliativos.

Desse modo, procura-se investigar as práticas avaliativas dessas instituições através da análise e reconstituição do movimento de construção dos diversos instrumentos de avaliação e cálculo de notas e aprovação desenvolvidos a fim de compreender o diálogo existente com a rede regular de ensino, além dos debates, subversões cotidianas e negociações com as autoridades.

#### **4.1. Os instrumentos de avaliação**

A identificação dos instrumentos de avaliação e seu processo de elaboração não foi tarefa fácil, dada a concepção de avaliação contínua, “como meio”, que abrangia não apenas a verificação do conhecimento de matéria, mas também considerava atitudes, interesses e hábitos de trabalho. Desse modo, foi preciso uma análise aprofundada da documentação, desde os textos teóricos utilizados para estudo e discussão, os relatos de prática, até os próprios instrumentos utilizados, para assim apreender as concepções e formas de avaliação das instituições estudadas

No que tange ao Colégio de Aplicação, o texto de José Augusto Dias, Diretor Executivo da instituição, publicado na *Revista de Pedagogia* de 1960, sustenta que, quanto à avaliação dos resultados, os alunos seriam submetidos a provas nas épocas previstas pela legislação em vigor. Essa afirmação é corroborada em outras duas situações: a primeira delas diz respeito à atuação da secretaria, em que se

relata que por ocasião dos exames orais, em dezembro do ano anterior, foi preciso, em tempo relativamente exíguo, aplicar portaria ministerial que dispensava da prestação de provas finais os alunos que já tivessem alcançado média nos exames escritos. A segunda situação é descrita através do relato de prática do professor Bernardo Issler (1960, p. 152):

Para este tipo de trabalho, onde o professor e os estagiários acompanham o desenvolver paulatino dos temas, e pelos seminários, o progresso e o grau de assimilação dos conhecimentos, a preocupação de sabatina mensal permanece em segundo plano. Entretanto, a situação administrativa escolar dos alunos não é a mesma, não sofreu modificações e, para satisfação da lei, tais provas foram realizadas. Nossa intenção foi a de atribuir uma nota mensal a cada aluno, sem prova escrita, mas, resolvemos prosseguir nos métodos tradicionais com algumas modificações. Os alunos foram submetidos a uma prova escrita sem aviso prévio constituída de cinco questões, versando sobre a maioria dos temas ventilados.

Contudo, em um texto denominado “A avaliação da aprendizagem no contexto da didática renovada da escola média”, de autoria da Profa. Julieta Ribeiro Leite, datado de fevereiro de 1968 e produzido, provavelmente, no contexto do planejamento de início de ano<sup>18</sup>, afirma-se que, na escola tradicional, o centro da ação estava “na matéria a ser ensinada, no programa a ser cumprido, e tudo era planejado em função desse programa e da verificação na sua aprendizagem, em termos da devolução do que tinha sido ensinado. A avaliação era, pois, um FIM”. Na escola moderna, o educando era o centro de toda a ação didática. Seria em função do seu desenvolvimento individual e social, portanto, que se traçariam objetivos, organizariam currículos, selecionariam conteúdos, escolheriam técnicas e instrumentos de avaliação. Nesse sentido,

A avaliação na escola moderna é um MEIO. Meio para verificar a situação de cada educando em relação às balizas básicas traçadas para cada área, levando em conta seus objetivos gerais e específicos e a etapa de desenvolvimento dos educandos. Meio para orientar a ação educativa do professor e do próprio aluno com vistas ao atingimento dessas balizas. Meio para verificar COMO cada aluno está evoluindo, COMO, QUANTO E ONDE deve ainda progredir. MEIO PARA CAPTAR E REGISTRAR, A CADA INSTANTE, OS PROGRESSOS E AS DIFICULDADES DE CADA ALUNO, DIAGNOSTICANDO PARA CURAR. A avaliação na escola moderna abrange também o Professor. Na medida em que os alunos são avaliados, avaliados são também os professores na sua adequação à

---

<sup>18</sup>O texto tinha como subtítulo “Jornadas de planejamento”, inferindo-se que foi escrito para ser lido e debatido em planejamento de início de ano.

função de educador, na sua adequação aos objetivos visados pela escola, na sua adequação aos métodos e técnicas preconizados pela moderna didática para a direção da aprendizagem, na sua adequação às técnicas e instrumentos de avaliação decorrentes. Abrange, ainda, todos os outros educadores que participam da ação educativa da escola, bem como todo o planejamento global da instituição. (LEITE, 1968, p. 1, grifos nossos).

A autora encerra afirmando que, se a escola média moderna não visa somente à aprendizagem no campo intelectual, a avaliação deve estender-se ao aproveitamento do educando em todas as áreas e atividades curriculares, decorrentes dos objetivos propostos pela escola.

O tema avaliação é retomado novamente por Julieta Ribeiro Leite em comunicação apresentada no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado e publicado na Revista de Pedagogia nº 19-20 de 1965 sob o nome de “A avaliação da aprendizagem no curso ginásial renovado”.

Leite (1965) sustenta que o conhecimento do aluno deve ser bastante amplo, envolvendo nível intelectual, nível socioeconômico, interesses, capacidade de compreensão, tipo de memória, temperamento, aptidões, ajustamento pessoal, ajustamento social.

A autora afirma, ainda, que a avaliação, como elemento do sistema didático, não abrange apenas o trabalho discente, mas também, sobretudo, o trabalho docente. O aproveitamento dos alunos já é uma medida da eficiência do professor. Era preciso, pois, que se fizesse desta medida o ponto de partida para autocríticas e necessárias reformulações. No tocante ao trabalho do professor, a avaliação era um meio de diagnosticar para curar, era um meio de acompanhar e estimular os progressos individuais. Nenhum professor devia, portanto, prender-se a um só tipo ou a um só instrumento de avaliação. A família, por sua vez, também devia ser informada, periodicamente, da avaliação de cada educando, através de reuniões de pais e mestres ou entrevistas, e orientada, no sentido de colaboração que poderia prestar.

Por fim, Leite (1965) aponta que a avaliação pode obedecer a critério quantitativo ou qualitativo. Ressalta-se, porém, cada vez mais o caráter instrumental da nota e a importância da avaliação conceitual.

Quanto à avaliação nos Ginásios Vocacionais, o Decreto n. 38.643, de 27 de junho de 1961, que regulamentava a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e

Cursos Vocacionais, estabelecendo que a avaliação se daria por meio de

a) notas de prova, por matéria, em número mínimo de três por semestre, de preferência no fim dos meses de abril, maio e junho, para o primeiro semestre, e agosto, setembro e outubro, para o 2.º semestre para as matérias de cultura geral ou de cultura técnica teórica;

b) nota anual, por matéria, que será a média aritmética das notas de provas e das notas atribuídas aos trabalhos exigidos dos alunos;

c) nota de exame, por matéria, de primeira ou de segunda época;

d) nota final, por matéria, sendo a média aritmética simples da nota anual e de exame;

e) média global expressa pela média aritmética simples das notas finais das diversas matérias, calculadas separadamente, para cada um dos grupos de cultura técnica e de cultura geral.

Seria considerado habilitado, para efeito de promoção ou de conclusão de curso, o aluno que obtivesse média global 5 (cinco) pelo menos, no grupo das matérias de cultura geral e nos das matérias de cultura técnica, além de nota final 4 (quatro), pelo menos, em cada uma das matérias da série cursada.

A análise dos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1971, revela, entretanto, uma outra abordagem dada à avaliação, como forma de acompanhamento contínuo de todos os momentos do processo educativo, através do qual o educador teria condições de analisar a si mesmo, verificando em que medida as técnicas utilizadas e os conteúdos desenvolvidos constituíam meios eficientes para a consecução dos objetivos. O educando, por seu turno, teria oportunidade de perceber seu desenvolvimento.

No texto “Tema IV: Avaliação do curriculum como processo”, elaborado para o I Simpósio de Ensino Vocacional de 1968, essa concepção é reforçada:

Devemos considerar que a avaliação se dirige para os mais diversos aspectos da realização da personalidade do educando, das técnicas e modos de ação do educador, da manipulação de recursos materiais e humanos propostos para a consecução do currículo. (p. 499).

Nessa publicação, defende-se que a avaliação, considerada como processo não pode se confundir com simples instrumento de medida; deve acompanhar todos os momentos do processo educativo, de forma dinâmica. As técnicas de

avaliação, por sua vez, tendo essencialmente um caráter diagnóstico, não devem se apresentar como material de julgamento do educando, considerado como pessoa. Entretanto, utilizadas naquele aspecto, deverão levar o educando ao conhecimento de suas possibilidades, interesses, aptidões, enfim, do campo de sua realização total.

A análise e cotejamento da documentação das instituições, em momentos históricos diversos, desse modo, tornam possível identificar um processo de mudança da própria concepção de avaliação ao longo da trajetória das instituições, manifestando-se não apenas através de textos teóricos das instituições, mas também através da construção de diversos instrumentos de avaliação, evidenciada pela documentação relativa às práticas pedagógicas e administrativas. Sua análise, portanto, torna-se fundamental para apreender os diversos movimentos em torno da construção do currículo e avaliação, além das possível difusão e diálogo com a rede regular de ensino.

#### **4.1.1. O trabalho/estudo dirigido**

De acordo com Amélia Domingues de Castro, em texto sobre o trabalho dirigido, apresentado no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado e publicado na *Revista de Pedagogia* nº 19-20 de 1965, na Didática Tradicional, em aula, o trabalho competia ao professor, cumprindo ao aluno ouvir e anotar; e no estudo, o trabalho competia ao aluno, que procurava memorizar o material trabalhado pelo professor em aula.

O ensino renovado, nesse sentido, buscava unificar essa dicotomia com o trabalho dirigido – todas atividades que o aluno exerce para a aquisição, assimilação, fixação, integração e desenvolvimento do aprendizado. O termo, por demasiado inclusivo, pela grande extensão que apresenta, cobre toda e qualquer legítima atividade do aluno em classe ou fora, desde que conduza a alguma aprendizagem (CASTRO, 1965, p.59).

Em outro texto localizado na documentação da Professora Julieta Leite, sem autoria nem data, reitera-se que várias são as modalidades possíveis dessas atividades, que poderiam ser realizadas na própria classe ou fora dela (com visitas

e excursões), podendo constituir tarefas individualizadas ou trabalho em equipes.

Compreende-se por “trabalho dirigido”, portanto, as atividades dirigidas contidas no horário escolar, realizadas com a presença do professor cujo objetivo é fazer com que o aluno aprenda a aprender, levando-o assim a adquirir, sob direção do professor, uma técnica de trabalho adequada a seu nível de maturidade bem como à disciplina à qual se aplica. Ademais, a denominação dessas atividades apresenta-se variada, como “trabalho dirigido” (denominação francesa), “estudo supervisionado” (denominação americana), ou ainda “estudo dirigido”. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, s.d).

O nome “estudo dirigido”, por sua vez, estende-se também às tarefas para casa, as quais, beneficiando-se da orientação dada nas sessões de trabalho dirigido, são suficientemente organizadas e planejadas pelo professor.

Conforme sustenta Castro (1965), o trabalho dirigido oferece inúmeras formas, de crescente complexidade, como a organização cuidadosa de tarefas ou direção do estudo com supervisão do professor, aos trabalhos escritos, experiências escolares, preparo de seminários ou discussões etc. Assume, portanto, dois aspectos principais: a aprendizagem de técnicas materiais de trabalho escolar – utilização de material didático, pesquisas em situação real, uso de bibliografia, elaboração de trabalhos etc. – e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual, através da ativação de operações mentais que facilitem o exercício do raciocínio.

O trabalho dirigido permite ainda a individualização do ensino, levando o professor a perceber as dificuldades dos alunos a fim de corrigi-las e a conhecer suas aptidões a fim de desenvolvê-las. Segundo demonstra a autora (idem), o trabalho dirigido não encontra seus valores atrelados exclusivamente ao desenvolvimento intelectual e técnico do estudante, mas à formação de hábitos e atividades de ordem moral, que aparecem como subprodutos do trabalho escolar bem dirigido, tais como: a honestidade intelectual, a objetividade científica, o respeito ao outro e o auxílio mútuo, o esforço de atenção e concentração, a ordem, e outros tantos (CASTRO, 1965, p. 66).

Um exemplo de trabalho dirigido foi apresentado no próprio Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, como continuação do relato da Professora Sylvia Magaldi acerca do desenvolvimento do tema “Noção de Tempo Histórico” para

classes da 1ª série ginásial em 1965. De acordo com a concepção de trabalho dirigido sustentada pelo Colégio de Aplicação, toda trajetória e explicação e debate sobre a noção de tempo histórico e o desenvolvimento de seu conteúdo em classe compreendia o que era denominado “trabalho dirigido”, uma vez que fazia o aluno mobilizar-se em torno de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, segundo a professora, o trabalho dirigido deveria ser planejado, passo a passo, pelo professor, que proporia “tarefas operatórias” aos alunos, obrigando-os a mobilizar as operações básicas do raciocínio, sobre o objeto em estudo – no caso, classificá-lo, seriá-lo, relacioná-lo, analisá-lo, sintetizá-lo, prová-lo, conceituá-lo, induzi-lo, etc. Deveria ser, ainda, proposto aos alunos por escrito, preferencialmente em folhas mimeografadas, com questões numeradas com clareza, e espaço reservado para o trabalho do aluno, após cada uma das questões.

O trabalho dirigido individualizado era, portanto, imprescindível para fazer com que todos os alunos realizassem as “tarefas operatórias” consideradas básicas, revelando ao professor suas deficiências ou dificuldades, seu ritmo de trabalho e recebendo assistência de acordo com essas diferenças individuais. A individualização do Trabalho Dirigido, contudo, não implicava a ausência das diversas modalidades de trabalho por equipes, altamente aconselháveis na escola. (MAGALDI, 1965, p. 173).

Assim, a docente utiliza-se da proposta de estudo dirigido, como atividade de assimilação individual dos alunos (Anexo IV):

A fase que acabamos de descrever e que, na escola tradicional, provavelmente seria considerada suficiente para a realização da aprendizagem desejada, foi apenas o levantamento e apresentação dos problemas. Tratava-se de completá-los, fazendo com que cada aluno realizasse efetivamente, as operações já realizadas coletivamente, e com auxílio e encaminhamento do professor. Assim, construímos, os ESTUDOS DIRIGIDOS (modalidade de trabalho Dirigido) aqui anexados (MAGALDI, 1965, p. 176).

Tratam-se, pois, de atividades que solicitam do aluno, em um primeiro momento, a elaboração de uma linha do tempo da vida do aluno e de seu pai, e posterior reflexão sobre as escolhas a respeito dos acontecimentos apontados na linha do tempo.

Em seguida, demanda-se ao aluno a construção de uma linha do tempo da

História do Brasil, incluindo fatos como a Fundação da cidade de São Paulo e a Proclamação da República. Segundo Magaldi (1965), aproveitou-se a oportunidade para fazer com que os alunos utilizassem alguns manuais de História do Brasil, localizando as datas de que não se lembravam.

Outras questões apresentavam exercícios de localização no Tempo, inicialmente mais simples, com referência a datas posteriores a Jesus Cristo; depois com datas anteriores e posteriores à era cristã. Foi também solicitada a transformação de ano para século, por exemplo.

Observa-se, na documentação analisada, a conceituação plástica e dinâmica do trabalho dirigido, assumindo diversas modalidades, mas enfatizando invariavelmente, seu papel fundamental manifestado nas práticas pedagógicas cotidianas. No caso do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, conforme consta no PPA de 1971, há também a concepção de estudo como investigação, que:

- mobiliza as operações mentais, propiciando o progresso do pensamento;
  - leva à aquisição de técnicas de estudo e à utilização de materiais de trabalho;
  - forma atitudes desenvolvendo a independência intelectual
  - exige, naturalmente, um redimensionamento na atuação do professor.
- (PPA, 1971, p. 6).

O texto denominado apenas como “Tema III- Unidade Didática: Integração e Dinâmica”<sup>19</sup>, sem data e autoria, esclarece a concepção de estudo dirigido para a instituição. O texto inicia afirmando que o tratamento dos conteúdos de uma 1ª série, dada a inexperiência dos alunos desta faixa, está muito mais na dependência da condução do trabalho pelo professor, do que inversamente acontece no fim do curso.

A passagem desta situação para a independência intelectual visada, de acordo com o texto, não se faz bruscamente, mas através de uma linha progressiva, na qual o aluno, cada vez mais, se desvencilha da necessidade de orientação do professor. Esta linha progressiva é conseguida pela montagem de um esquema de estudo graduado, em três níveis de independência: estudo dirigido, supervisionado

---

<sup>19</sup> O texto aparenta ser a apresentação para o I Simpósio de Ensino Vocacional, realizado em junho de 1968, uma vez que a parte inicial é equivalente à publicada na *Revista Ciência e Cultura*, da SBPC, havendo, entretanto, uma complementação.

e livre.

Enfatizado mais nas duas primeiras séries, e particularmente, na 1ª, o estudo dirigido inicia o aluno no domínio da técnica de pesquisa e reflexão. Embora demorada e trabalhosa, esta fase condiciona o sucesso das outras. Nela, o aluno lança os fundamentos de sua independência intelectual. O professor o ampara, o orienta de perto.

Conforme complementa o PPA de 1971, no estudo dirigido, as proposições de problemas são menos amplas e colocadas passo a passo. As instruções de trabalho são mais minuciosas, visando ao treino de ordenação e coerência em seus trabalhos e pensamentos. Nessa fase, o aluno deve aprender as diferentes técnicas de abordagem dos assuntos, a comunicar o resultado de seus trabalhos, a utilizar instrumentos e materiais de trabalho, a providenciar recursos e fontes de informação. O professor, por sua vez, tem oportunidade de observar e atender às suas dificuldades e deficiências e de contribuir para o seu ajustamento progressivo a situações novas. (PPA, 1971,p.6).

Gradativamente, ele vai passando para a fase intermediária, o estudo supervisionado. As propostas de estudo vão sendo mais complexas e menos diretivas. Sua iniciativa é incentivada através de colocações do professor que sugerem pesquisas sem que, contudo, lhe sejam mostrados os caminhos a percorrer.

Pouco a pouco, ele vai sendo colocado em situação de estudo livre: deve, por si mesmo, levantar hipóteses, elaborar planos de pesquisa, mobilizar recursos de investigação, utilizando fontes diversas de informação e comunicar as conclusões aos outros. A essa altura já deve utilizar o seminário e até mesmo a monografia, que implicam um trabalho mais pessoal do aluno e de maior complexidade. Deve adquirir um método pessoal que o habilite a enfrentar diferentes situações no ambiente escolar ou fora dele, como aspecto de sua independência pessoal.

Percebe-se, no caso do GEVOA, a utilização constante das denominadas “baterias” como instrumento de estudo dirigido. A Bateria nº 3, elaborada para a 1ª série do ano de 1967, a respeito do tema “Por que existe o G.V.?, demonstra a preocupação na orientação dos alunos para a sua elaboração ao conter instruções como “você deverá permanecer em calma e silêncio”, “ seu Atlas será a única fonte

de consulta permitida”, “leia toda a bateria”.

Tais instruções iniciais desaparecem nas baterias das séries seguintes, e sua formulação sofre alterações significativas. Ao analisar baterias referentes à 3ª série e 4ª série, observa-se a recorrência de indicação de bibliografia já no início das baterias. Ademais, suas questões demandam a leitura e articulação das informações para a sua resolução, requerendo uma efetiva pesquisa. O número de questões aumenta com o passar das séries, tornando-se cada vez mais extensas.

No geral, apesar de diferenças na sua caracterização, percebe-se a relevância da trajetória do educando no que diz respeito às atividades de trabalho dirigido, como forma de acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno.

#### **4.1.2. Atitudes**

Sylvia Magaldi, em apresentação denominada “Avaliação da aprendizagem no curso ginásial na área de estudos sociais”, para o Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, e publicada na *Revista de Pedagogia* nº19-20 de 1965, enfatiza a diversidade de instrumentos de avaliação utilizados no Colégio de Aplicação: provas múltiplas de vários tipos, exercícios de diversas naturezas, e, com muito destaque, a observação dos alunos, nos mais variados momentos do trabalho escolar.

Desse modo, Magaldi (1965) apresenta a ficha de avaliação da área de Estudos Sociais (Anexo IV), a qual, apesar de requerer aprimoramento, “(..) muito vem nos ajudando no processo de avaliação dos alunos, como roteiro para observações que nos permitem um conhecimento bem mais amplo de cada um, do que se utilizássemos unicamente, provas”. (p.271).

De acordo com a autora, a ficha de avaliação constituía-se de categorias diferentes de “capacidades” que deveriam ser observadas pelos professores, durante o trabalho escolar, para serem, no fim de cada bimestre, objeto de uma avaliação sob a forma de “conceitos”: péssimo, muito fraco, fraco, médio inferior, médio, médio superior, bom, muito bom, ótimo, e excelente. Esses dez conceitos equivaliam a notas de 1 a 10, expressando, assim, o atrelamento dos conceitos à nota numérica, e conseqüentemente, à necessidade de traduzir os conceitos em

números. Ao final da ficha, há o espaço reservado ao conceito global da ficha e sua nota correspondente.

O conceito global e sua nota correspondia à seguinte escala:

Ótimo.....	O.....	80 _____	100
Muito bom .....	MB.....	70 _____	80
Bom.....	B.....	60 _____	70
Médio mais.....	M+.....	50 _____	60
Médio menos .....	M- .....	40 _____	50
Fraco .....	F- .....	30 _____	40
Muito Fraco .....	MF- .....	20 _____	30
Péssimo .....	P- .....	0 _____	20

A reflexão sobre a ficha era constante, conforme indica a documentação analisada (Anexo V), em que são encontradas correções a respeito dos conceitos (inserção do Médio – e Médio +), além de ter sido acrescentado, na ficha de 1965, o item “Pontualidade”, às aulas e atividades e também na apresentação do material para aulas e atividades.

De acordo com seu relato, os professores da instituição usavam, desde o início da experiência, em cada área do currículo, uma diferente ficha de avaliação individual, para registro dos conceitos que cada professor atribuía a cada aluno, em diferentes aspectos de seu trabalho e de suas atitudes. Chegaram à conclusão, contudo, de que não bastava utilizar uma ficha-roteiro para avaliação, mas seria necessária uma maior organização técnica, considerando “o que” e “como” observar e registrar para preencher uma ficha de avaliação de forma mais acurada – único modo de poder considerá-la válida, como instrumento de avaliação.

Definida essa necessidade e essa preocupação, foi solicitado aos professores um estudo das fichas que vinham sendo utilizadas, no propósito de reformulá-las de modo mais funcional e de forma a responder, em cada área, a critérios bem definidos de observação.

No caso dos Estudos Sociais, a reformulação da ficha de avaliação baseou-se em certos princípios inspirados na Psicologia Genética. Nesse sentido, partindo

do pressuposto de que o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente se faz através dos progressos de seu pensamento operatório, pareceu-lhes oportuno selecionar e definir, de início, algumas das operações mentais características do raciocínio, no setor dos Estudos Sociais, para que seu progresso pudesse ir sendo acompanhado e avaliado, passo a passo, pelo professor.

Os docentes fizeram um apanhado das “operações mentais básicas do raciocínio” em Estudos Sociais, fazendo, assim, a sua caracterização:

a) a “capacidade de localizar no tempo e no espaço” é evidenciada quando o aluno se situa, e conseqüentemente, situa todos os objetos do mundo exterior, em relação a um sistema de referências temporais – presente, passado, futuro, anos, séculos, períodos históricos, etc. – e em relação a um sistema de referências espaciais – pontos cardeais, coordenadas geográficas, globo terrestre, continentes, nações, regiões, comunidades locais, etc.

b) a “capacidade de analisar” é demonstrada quando o educando decompõe a realidade ou partes da realidade – objetos, fenômenos, fatos, sistemas etc. – em seus elementos constitutivos mais simples, para estudá-los, um a um, e a partir do estudo das partes, compreender o todo.

c) a “capacidade de sintetizar”, por sua vez, é observada quando o aluno reduz um todo – objetos, fenômenos, fatos, sistema, etc. – aos elementos fundamentais que o caracterizam, mantendo-se, porém, a configuração do todo, compreendido de forma sucinta.

d) a “capacidade de classificar” é revelada quando o aluno agrupa objetos ou séries de objetos – fenômenos, fatos, sistemas etc. – coerentemente de acordo com critérios ou escalas de valores bem definidos.

e) a “capacidade de relacionar” é caracterizada pela percepção pelo aluno da semelhança ou diferenças entre dois ou mais objetos – fenômenos, fatos, sistemas etc.; discrimina causas e efeitos, ou antecedentes e conseqüentes, ou meios e fins.

f) a “capacidade de fundamentar pontos de vista” é evidenciada quando o aluno define sua opinião e apresenta, como bases para ela, fatos, informações procedentes, encadeando-os com coerência.

g) a “capacidade de conceituar”, por fim, é explicitada quando o aluno formula uma ideia de conjunto sobre um objeto – fenômenos, fatos, sistemas etc.

–, baseada na constatação de características de vários objetos da mesma natureza daquele.

Os docentes definiram também certas técnicas de trabalho e estudo que condicionavam a abordagem da realidade para que seu domínio pelos alunos pudesse ser verificado.

a) a “capacidade de expor” revela-se pela expressão de ideias pelo aluno, de forma organizada, percebendo-se nessa expressão, um plano mental que encadeia o raciocínio e a linguagem com clareza. Os docentes definiram também

b) a “capacidade de discutir”, observada quando o aluno expõe ideias ou opiniões, confrontando-as com a de outro ou outros, ouvindo atentamente e respondendo a objeções de forma coerente, partindo sempre de premissas comuns, claramente colocadas.

c) a “capacidade de planejar”, por sua vez, é explicitada quando o aluno diante de um trabalho, estabelece, uma a uma, todas as etapas pelas quais deverá passar para realizá-lo, considerando, nessa planificação, sua viabilidade.

d) Finalmente, definiu-se a “capacidade de realizar pesquisa bibliográfica e utilizar mapas”, observada quando o aluno localiza um livro entre muitos, ou seleciona diversos livros, entre muitos, para fins pré-determinados; quando os maneja (localiza os assuntos desejados) quando os explora, quando os cita (dá corretamente sua indicação bibliográfica), quando os ficha (anota, analítica ou sinteticamente). Quando localiza o que deseja no mapa, de acordo com os pontos de referência que este fornece, quando interpreta corretamente a escala, a legenda e as convenções existentes no mapa.

O quinto tópico concebido pelos professores, “uso da documentação”, até então não havia sido alvo de caracterização como os demais. De acordo com Magaldi (1965), cada docente definiria o que deveria ser entendido “organização do conteúdo” e por “forma e apresentação”. Os professores concordavam, porém, que o uso da documentação deveria ser padronizado, para que os alunos adquirissem os mesmos hábitos de ordem.

Apesar de o trabalho de reformulação da ficha de avaliação não ter sido totalmente concluído, os professores julgaram útil divulgar os progressos iniciais conseguidos. (Anexo VI). Magaldi (1965), contudo, relata a percepção, por parte dos professores da instituição, da necessidade de aperfeiçoamento da ficha, a partir

de uma parte da ficha de avaliação ser constituída por tópicos referentes às atitudes dos alunos:

Registramos simplesmente, a ideia. Quer a ficha de atitudes venha a ser uma parte da ficha de avaliação de cada área, quer venha a tornar uma ficha global, o importante é que ela exista. Sejam selecionadas e definidas certas categorias comportamentais que nos permitam avaliar os alunos não apenas do ponto de vista da evolução de suas habilidades, de sua vida intelectual e das técnicas de trabalho adquiridos, como também personalidades integrais, em desenvolvimento. Alguns tópicos obrigatórios de uma “ficha de atitudes” seriam entre outros: COOPERAÇÃO, AGRESSIVIDADE, AUTO-SUFICIÊNCIA, INSEGURANÇA – cada um definido com a maior clareza possível. (MAGALDI, 1965, p. 275).

Apesar de o relato apenas ventilar algumas possibilidades de registro de atitudes dos alunos, não por acaso, na documentação pertencente à Professora Julieta Ribeiro Leite, encontra-se uma “Ficha de atitudes” de 1966 (Anexo VII), em que constam atitudes como “interesse pela área”, “atenção, concentração”, “assiduidade”, “exatidão no cumprimento de tarefas e apresentação do material”, “participação”, “atuação na equipe”. Os conceitos a serem apreciados eram: péssimo, muito fraco, fraco, médio inferior, médio, médio superior, bom, muito bom, ótimo e excelente.

Ademais, é possível perceber na documentação analisada outro instrumento concebido para avaliar as atitudes dos educandos. Nos textos já mencionados de autoria da Profa. Profa. Julieta Ribeiro Leite, observa-se a menção à ficha de observação. De acordo com Leite (1965), a ficha de observação seria um registro contínuo, integral e dinâmico de todas as observações dos educadores a respeito dos alunos, efetuadas em situações curriculares, sobre o desenvolvimento intelectual do educando e de atitudes comportamentais, uma vez que a vida intelectual estava intimamente ligada à vida afetiva e social. Ela deveria ser preenchida levando em consideração as atitudes comportamentais em classe e extraclasse, as atitudes em relação ao trabalho individual e em equipe e os aspectos específicos de aproveitamento na área.

Desse modo, as fichas de observação seriam fundamentais para o conhecimento de cada aluno e direção da aprendizagem, e foram incorporadas à prática avaliativa da instituição, conforme observa-se no Roteiro de Avaliação de 1968 (Anexo VIII).

As atitudes também integravam os instrumentos de avaliação do GEVOA, conforme análise da documentação. Os Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1971, reivindicavam a observação sobre os educandos e o estudo de seus comportamentos como forma de avaliação da evolução da ação educativa. Portanto, todo comportamento do aluno constitui material passível de registro no processo de avaliação.

O registro de toda a trajetória do educando, por conseguinte, era realizado nas chamadas “fichas de observação do aluno”, ou FOA, o qual continha o registro de todos os dados observados e avaliados da ação educativa e fornecia, portanto, elementos para avaliação desses educandos. Assim, os dados documentados na FOA, de acordo com determinados tratamentos estatísticos por que passavam, serviram de instrumentos de avaliação do currículo desenvolvido, da eficiência das técnicas utilizadas e do alcance dos objetivos propostos.

Primeiramente, os dados observados compunham uma ficha denominada “Ficha de escolaridade ou conceitual”. A ficha de escolaridade trazia os dados expressos em conceitos como Inferior (I), Abaixo da Média (ABM), Média (M), Acima da Média (ACM), Superior (S), os quais eram o produto final dos resultados de vários instrumentos de medida (ex. baterias, relatórios, trabalhos executados etc.) e da observação constante feita pelo professor. O professor, ao mesmo tempo que avaliava um trabalho executado, observava e registrava as atitudes de trabalho.

Os conceitos de escolaridade eram encaminhados para a Orientação Pedagógica, e eram lançados, bimestralmente, num mapa, para elaboração de gráficos de escolaridade, por área. Esse mapa dava a visão do desenvolvimento do aluno em cada área e a visão do aproveitamento do aluno em todas as áreas.

Apesar da construção desse “mapa”, os dados cotidianamente observados e lançados sob forma de conceitos na ficha de escolaridade eram também registrados de forma descritiva pelo professor. Eles eram lançados, bimestralmente, em uma papeleta e entregues à Orientação Educacional para a realização da síntese dos dados. Assim,

(...) cada professor, registrava continuamente os dados de evolução da personalidade, das mudanças ocorridas e dos rendimentos alcançados em consequência do trabalho escolar, faz da FOA um instrumento de

avaliação contínua. Por outro lado, os dados sintetizados pela Orientação Pedagógica e Educacional, o seu estudo, interpretação e levantamento de dados para traçado da linha de ação junto aos professores, dão ao Processo de Avaliação um caráter essencialmente diagnóstico. (p. 54)

Desse modo, como exemplo, uma ficha de aluno (Anexo IX) que obteve nos quatro bimestres o conceito M em determinada área não traz muitas informações além de seu desempenho mediano. Entretanto, com os dados descritivos constando afirmações, como “compreende com facilidade, tem bom raciocínio e é bastante vivaz” e “suas atitudes, em geral, foram de desinteresse e apatia”, “pode realizar muito mais, no entanto, não se esforça”, é possível estabelecer uma análise mais elaborada sobre seu desempenho, apontando por exemplo para questões como atitudes e comportamento.

A visão global do desempenho era apresentada aos alunos através de um encontro com a orientação educacional da escola, no final do bimestre, revelando, assim, a preocupação com a devolutiva e encaminhamento de novas ações, e não apenas findando a avaliação na elaboração da FOA.

O processo de avaliação, especialmente para a realização da observação contínua e cumulativa, contava com participação direta do serviço de orientação educacional. O orientador educacional desenvolvia, em parceria com o orientador pedagógico, ação junto aos professores, alunos e pais. Ao orientador pedagógico cabia a responsabilidade de auxiliar os professores na elaboração de planos de ensino, escolha de métodos e recursos, como também a coordenação da integração disciplinar e o acompanhamento da ação docente.

Analisando e discutindo os problemas, cabia ao orientador educacional fornecer informações sistematizadas e orientar o planejamento de intervenções para enfrentar os obstáculos e problemas detectados, especialmente, em relação ao desenvolvimento dos alunos, grupos e classes, além de orientar o preenchimento das Fichas de Observação de Alunos (FOAs). Nesse processo, cabia ao diretor da unidade escolar coordenar e prover os meios pedagógicos e administrativos necessários ao sucesso do processo educativo (ROVAL, KAWASHITA, 2005).

É possível observar, portanto, nas duas instituições de ensino renovado, um interesse em compreender e avaliar o aluno nas suas mais diversas dimensões educativas. Ademais, em ambas as instituições, o desenvolvimento de atividades

como estudo da família e da comunidade no qual o aluno estava inserido acena para a compreensão do processo educativo e avaliativo como forma de conhecimento da individualidade e subjetividade do aluno na sua totalidade, não apenas por meio de provas e atividades, mas por meio de comportamentos e atitudes que abrangem sua atuação como educando.

#### **4.1.3. Autoavaliação**

A autoavaliação, apesar de não muito explorada nos textos das instituições estudadas, constituiu, nas instituições de ensino renovado, um instrumento relevante de avaliação em que o aluno adquiria autonomia para refletir sobre suas ações e atitudes frente ao seu próprio desenvolvimento intelectual e também como cidadão.

Desse modo, de acordo com a documentação encontrada que discorria sobre o assunto, a autoavaliação podia ser oral ou escrita, individual ou em equipe. Segundo o texto “A avaliação da aprendizagem no contexto da didática renovada da escola média”, de autoria da Profa. Julieta Ribeiro Leite, datado de fevereiro de 1968, a autoavaliação incidia sobre atitudes comportamentais em classe e extraclasse; atitudes em relação ao trabalho individual e em equipe; aproveitamento decorrente do trabalho individual ou em equipe; dificuldades encontradas e esforços para a respectiva superação.

A “ficha de avaliação do trabalho em equipe” (Anexo X), único documento encontrado destinado à autoavaliação, demonstra um elaborado roteiro para que os alunos refletissem e exprimissem suas considerações a respeito do trabalho realizado. As três extensas páginas provocam os alunos a discutirem de forma aprofundada sobre a distribuição das tarefas entre os membros, o acompanhamento do roteiro dado pelo professor, as dificuldades encontradas para realizar o trabalho, as orientações recebidas, a participação dos membros da equipe, prazos e notas.

Com relação à ficha, é interessante observar a requisição da reflexão não só de questões relativas aos alunos (participação dos elementos da equipe, por exemplo), mas também de questões relativas ao trabalho do professor (quanto à

orientação recebida, quanto ao prazo), indicando que o instrumento teria um duplo objetivo: fornecer tanto a base para os educandos refletirem sobre suas ações e atitudes, quanto elementos para nortear a ação didática do professor.

De acordo com os Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1971, a importância da autoavaliação residia no fato de que, à medida que o aluno se autoavaliasse, iria formando critérios de valoração e julgamento. Dessa forma, ia se libertando da dependência do parecer do professor, adquirindo treino para assumir suas responsabilidades como cidadão, pois se tornaria capaz de avaliar seus próprios esforços e a eficiência de sua própria ação:

Uma vez que os objetivos da escola não mais se limitam a dar conhecimento e conteúdos bibliográficos, mas se propõem formar o homem na sua totalidade, tornando-o cidadão eficiente e participante, capaz de se ajustar às novas solicitações da mudança social, a avaliação deve abranger os diferentes dados e aspectos da personalidade do aluno, a fim de que este se conheça e seja capaz de se situar nas oportunidades que a sociedade venha a lhe oferecer.(PPA, 1971, p.17).

Como no Colégio de Aplicação, a autoavaliação em equipes também era utilizada no Ginásio Vocacional. Acompanhada pelo professor, a autoavaliação com a participação de outros colegas auxiliaria cada um em seu próprio julgamento e na apreciação de suas possibilidades.

A autoavaliação em grupo considerava ainda o fato de o adolescente aceitar mais o que é apreciado e julgado pelo colega do que o que era proposto pelo adulto: “Com isso, o educando percebe o que está sendo exigido dele, toma consciência daquilo de que é capaz, o que o leva a conhecer suas possibilidades, suas limitações e avaliar seu próprio rendimento”. (PPA, 1971, p. 16-17).

O exemplo da autoavaliação de uma equipe da 1ª série de 1969 (Anexo XI) indica os critérios apreciados pelos alunos, como as atitudes em grupo (“participou bem na equipe”) e individuais (“... na aula relativamente bem”, “faltou na aula”, “não fez a bateria”), atribuindo conceitos tanto coletivos quanto individuais.

Desenvolvia-se, portanto, não só a experiência de refletir sobre suas atitudes e ações de estudo pessoais e particulares, mas como elas poderiam influir e ter implicações no coletivo.

## 4.2. Cálculo de notas e aprovação

O estudo do regime de notas e aprovação dos ginásios de ensino renovado revela alterações na documentação ao longo de sua trajetória, além de tensionamentos e disputas internas e com as autoridades.

No caso específico do Colégio de Aplicação, o documento referente ao Regime de Notas e Aprovação em vigor no ano de 1963, datado de 17 de agosto de 1963, determinava a divisão do ano letivo em 4 (quatro) bimestres, e a cada um deles correspondendo uma nota de aproveitamento, atribuída com base em provas e fichas de avaliação bimestral. Assim, as notas bimestrais de aproveitamento eram calculadas a partir da média aritmética das notas das provas de avaliação e das notas correspondentes aos conceitos das fichas de avaliação no bimestre correspondente. Em Matemática, Ciências e Estudos Sociais, essa média era calculada do seguinte modo:

$$\frac{3 \text{ (nota da prova de avaliação)} + \text{(nota correspondente ao conceito da ficha de avaliação)}}{4}$$

Já em Português, Francês, Artes Plásticas, Artes Industriais, Educação Musical e Educação Física, essa média era calculada do seguinte modo:

$$\frac{3 \text{ (nota correspondente ao conceito da ficha de avaliação)} + \text{(nota da prova de avaliação)}}{4}$$

Esta diversificação de pesos era justificada pelo caráter mais teórico do primeiro grupo de áreas de conhecimento e mais prático do segundo. Este caráter mais prático das áreas de Artes Plásticas, Artes Industriais, Educação Musical e Educação Física, de acordo com as concepções do Colégio de Aplicação, possibilitava maior contato entre professores e alunos e, conseqüentemente, maior possibilidade de observação por parte do professor com relação aos alunos.

Outro documento do Colégio de Aplicação, datado de 15 de junho de 1963 (um pouco mais recente que o anterior), expôs ao seu corpo docente suas diretrizes, oferecendo, para posterior discussão, cópia dos objetivos gerais a atingir, bem como sugestões quanto ao critério de avaliação geral.

Explicitava, assim, que a ficha de avaliação – cujo processo de concepção foi analisado no item 4.1.2. *Atitudes* – era específica para cada área, preenchida pelos professores e constavam elementos para uma conceituação global do aluno. Desse modo, conforme consta na documentação analisada, a ficha possibilitava a sistematização da avaliação do aluno em sua atuação nas diferentes atividades (aulas, trabalhos dirigidos), além de suas atitudes, quer individualmente, quer em equipe. Assim, a ficha de avaliação, apesar do seu caráter qualitativo, deveria ser considerada na avaliação do aproveitamento, por ser o elemento mais rico de informações a respeito do educando, uma vez que era nela que o professor sintetizava o resultado de sua observação constante.

O documento salientava, ainda, que a prova de avaliação bimestral, para cada área, deveria ser, sempre que possível, objetiva, através da qual se mediria a compreensão e a retenção de conceitos fundamentais dados durante o curso – conceitos apresentados no bimestre presentes e nos anteriores. O conceito da prova de avaliação seria dado em relação à média da classe, construindo-se para cada prova uma escala que variava de péssimo a ótimo – os intervalos de classe eram determinados a partir da média e do desvio padrão. Nesta prova, considerar-se-ia a realização do aluno em termos de porcentagens de acertos, pontos ou nota, dependendo do tipo de prova aplicada e do critério de avaliação.

Ademais, conforme estabelecia o documento referente ao Regime de Notas e Aprovação em vigor no ano de 1963, a nota final de aproveitamento era calculada através da média aritmética simples das notas bimestrais de aproveitamento. O documento estabelecia, ainda, que a aprovação exigia a obtenção da nota final de aproveitamento igual a 7 (sete), ou maior, e estava, portanto, dispensado do exame final. O aluno que obtivesse nota final de aproveitamento entre 3 (três), inclusive e 7 (exclusive), deveria submeter-se a exame final na disciplina em causa. A nota final de aprovação, nesse caso, seria calculada do seguinte modo:

$$\frac{2 \text{ ( nota final de aproveitamento)} + \text{ ( média aritmética simples das notas dos exames finais)}}{5}$$

Em 1964, o Comunicado 103 de 26/10/64 (D.O. de 27/10/64) do Departamento de Educação, reiterava a obrigatoriedade de prestação de exames finais nos Colégios Estaduais de São Paulo. Desse modo, Amélia Domingues de

Castro, presidente do Conselho Deliberativo do Colégio de Aplicação, escreveu uma carta ao Secretário de Estado dos Negócios da Educação a fim de solicitar a dispensa do cumprimento da determinação, recuperando assim a Claúsula III, letra “c” do convênio entre a Secretaria de Educação e a Faculdade de Filosofia, que regia o funcionamento do Colégio de Aplicação, em que salientava o caráter experimental e de estudo e renovação dos métodos de ensino da instituição:

Conforme esta orientação, as atividades didáticas no Colégio desenvolvem-se no sentido de exigir dos alunos durante o ano letivo, não apenas sabatinas, mas também várias modalidades de trabalho que são objeto de avaliação tais como: tarefas individuais, trabalhos de equipe, estudo dirigido, chamadas orais, etc. As notas de aproveitamento, pois, assumem no Colégio o valor que lhes deve ser atribuído, segundo o artigo 39, § 1º da Lei de Diretrizes e Bases que diz: ‘na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, etc.’

Tendo em vista o grande número de elementos para avaliação dos alunos durante o ano letivo, havia decidido o Conselho Deliberativo do Colégio isentar de exame final aos alunos que atingissem a média 7 (sete) nos trabalhos de aproveitamento referentes ao ano todo. A Presidente solicitava ao Secretário, portanto, a permissão para que fosse mantida essa norma ao Colégio de Aplicação, tendo em vista o seu caráter experimental e o tipo de trabalhos de aproveitamento que eram realizados.

O deferimento do Secretário a favor da manutenção da norma revela o papel e a força do Colégio de Aplicação no que tangia às negociações com as autoridades quanto às práticas educacionais. Não por mera coincidência, em 11 de dezembro de 1964, por meio da Portaria n. 151, contudo, regulamentou-se, a partir de 1965, a dispensa dos exames finais em caso de o aluno ter registrado frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento nas disciplinas obrigatórias e no conjunto das práticas educativas, e obtido, através das notas bimestrais, 49 pontos.

Por fim, havia os critérios para aprovação e reprovação. De acordo com o documento referente ao Regime de Notas e Aprovação em vigor no ano de 1963, se a nota final de aprovação fosse igual a 5 (cinco), ou maior, o aluno seria aprovado na disciplina correspondente. Em caso contrário, deveria submeter-se, para aprovação, a exame de 2ª época.

Trata-se de uma modificação importante, considerando o documento

apresentado aos docentes para discussão, uma vez que ele previa a supressão dos exames em segunda época. Argumentava-se que um aluno que não atingiu a um mínimo de progresso desejável durante todo o ano letivo, com toda a assistência dos professores, dificilmente conseguiria recuperar-se em dois meses, havendo mesmo o perigo de professores particulares, alheios ao método adotado, influírem, negativamente, no aprendizado de nossos alunos

O documento final estabelecia que o exame de 2ª época consistiria em uma ou mais provas escritas, gráficas ou práticas, conforme a área de estudo, versando sobre matéria do ano todo, e de uma prova oral facultativa, a juízo do professor.

O aluno reprovado em uma disciplina, porém, estaria automaticamente reprovado nas outras disciplinas.

O documento final também apontava o papel do Conselho de Classe no estudo e decisão sobre a promoção ou retenção do aluno, à vista do progresso revelado durante todo o ano e de informações de orientação educacional, nos seguintes casos:

- a) autorizar a aprovação independente do exame final de qualquer aluno com nota entre 5(cinco) inclusive e 7 (sete) exclusive.
  - b) autorizar a aprovação do aluno que, após a prestação dos exames de 2ª época, não tenha alcançado média em uma ou duas disciplinas.
- (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1963, p. 2).

Por fim, outro documento encontrado relativo ao Regime de Notas e Aprovação, porém datado de 1967, apresenta modificações relevantes comparado aos demais documentos. Em primeiro lugar, a nota de aproveitamento bimestral seria resultante da média ponderada dos diversos instrumentos de avaliação aplicados em cada bimestre, cabendo ao professor a determinação dos instrumentos e os pesos. Entre os instrumentos de avaliação, contudo, era obrigatório ao menos uma prova de avaliação.

Permanecia a orientação de cálculo da nota final de aproveitamento através da média aritmética simples das notas bimestrais de aproveitamento, além da exigência de nota final de aproveitamento igual ou maior a 7 para aprovação e dispensa do exame final – os demais deveriam se submeter ao exame final.

No caso específico do GEVOA, não foi possível localizar um documento administrativo, como no caso do Colégio de Aplicação, que discorresse

especificamente, sobre regime de notas e aprovação. Desse modo, foi possível selecionar alguns documentos e trechos que mencionassem esse tema.

Conforme sustentam os Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1971, a formalização dos registros bem como a atribuição de conceitos aos conjuntos de atividades e trabalhos dos alunos, era realizada no final de cada unidade de trabalho desenvolvida no período de um bimestre.

Os dados fornecidos pelos professores das diferentes áreas eram analisados e sintetizados pelo orientador educacional para elaboração dos já mencionados mapas e sínteses. Ao final de 4 unidades pedagógicas que correspondem a um ano letivo, era, então, possibilitada uma visão de 4 registros de cada área, uma visão conjunta em 4 momentos (bimestrais). Através da análise desses dados referentes a cada aluno é que a equipe de educadores encontrava elementos para, mais objetivamente, decidir sobre a situação do aluno: sua promoção ou retenção, que era aparentemente discutida no Conselho de Classe.

Os conselhos de classe, de acordo com Rovai e Kawashita (2005), seguia o procedimento de análise coletiva das FOAs. Desse modo, era possível ter um conhecimento do desempenho do aluno em todas as áreas e não apenas na disciplina em que o professor lecionava.

O levantamento de dados ao longo do ano letivo não significava, contudo, ausência de tensionamentos internos. O relatório de professoras de Estudos Sociais, referente ao ano de 1968, ilustra as controvérsias geradas. Alegam as professoras que, em dois casos, a área de Estudos Sociais pediu encaminhamento de alunos para outras escolas, o que foi apoiado pelos professores das demais áreas. As orientadoras Pedagógicas e Educacionais, contudo, não acataram a resolução da maioria, apresentando suas razões e argumentos. Tal posição das orientadoras causou incômodo a ponto de o relatório ser utilizado como uma forma de questionamento:

Para maior esclarecimento, gostaríamos de afirmar que nós professores, também, estamos cientes de nosso papel de educador. Quando um aluno é “difícil”, não é a sua simples eliminação da escola que resolverá o problema. O aluno tem o direito de ter uma nova oportunidade. Entretanto, esta oportunidade deve ser dada desde que não vá prejudicar os demais colegas. Aluno algum tem o direito de desorganizar a vida e o trabalho de seus colegas. É por isso, que fomos a favor do encaminhamento dos dois alunos. Estes foram alunos apresentados á orientação, desde o primeiro bimestre, como “alunos difíceis”. De acordo com seu próprio bom senso,

os professores das seguintes áreas agiram sobre os mesmos, pois “orientação educacional” não orientou, segundo as normas da pedagogia e psicologia, a ação dos professores. Não houve uma ação coerente sobre os alunos e eles nada produziram ou progrediram, chegando mesmo a regredir. Assim, retidos na 1ª série, estes alunos que desorganizaram o trabalho de seus colegas no decorrer deste ano, provavelmente o farão com colegas da nova primeira série. (p.12-13).

A longa citação tem como objetivo evidenciar as suas contradições, inerentes a qualquer estabelecimento de ensino. Nesse sentido, a situação ilustrada acima aponta os tensionamentos existentes no ensino renovado, uma vez que, aparentemente esgotadas as possibilidades de ação dentro de uma perspectiva renovadora, ou as possibilidades de ação e orientação dos alunos não terem sido coordenadas da forma adequada, recorre-se a um instrumento tradicional excludente, que é a expulsão, o que foi rechaçado pelas orientadoras.

Outra situação de controvérsia é revelada no Relatório de Estudos Sociais da 3ª série de 1969, em que, ao se apresentar a distribuição porcentual dos valores das atividades e seus respectivos conceitos atribuídos aos alunos, houve a discordância de alguns alunos:

(...) porque não foi discutido previamente com eles este aspecto. Por parte de um aluno houve uma reação muito violenta contra os conceitos dados. Na 3ª A um grupo discordou dos conceitos embora tenhamos justificado em classe individualmente os motivos que nos levaram a colocar tais conceitos (p.4).

As situações apresentadas, contudo, não desabonam a experiência imputando um caráter conservador, mas revelam as lutas internas para implementação de suas concepções, haja vista a permanência das práticas educativas e avaliativas tradicionais na rede regular de ensino.

A análise do cálculo de notas e aprovação dos ginásios de ensino renovado, portanto, indicam a prevalência de critérios a respeito do desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em que o domínio dos conteúdos demonstrado a partir de notas de prova não era o fator dominante.

### 4.3. O papel das provas nos ginásios de ensino renovado

Uma vez apresentados os diversos instrumentos de avaliação existentes nos ginásios de ensino renovado, questiona-se qual o papel das provas nessas instituições.

A análise da documentação revela a sua existência, porém inseridas no mesmo processo de elaboração de práticas avaliativas anteriormente apresentado.

No caso do Colégio de Aplicação, o já mencionado texto denominado “A avaliação da aprendizagem no contexto da didática renovada da escola média”, de autoria da Profa. Julieta Ribeiro Leite, datado de fevereiro de 1968 e produzido, provavelmente, no contexto do planejamento de início de ano, apresenta uma grande parte dedicada ao tema “provas de avaliação”.

Discorre, portanto, em primeiro lugar, sobre as provas “dissertativas” (ou de resposta livre), cujas questões ou temas propostos exigiam produção por parte dos examinandos: elaboração de conhecimentos e expressão, resposta a perguntas, completamento de sentenças, criando uma situação ou estória, resolução de uma situação-problema. Elas apresentam vantagens no sentido que revelam informação e conhecimento, revelam qualidades pessoais, como pronta argumentação, vivacidade de espírito, capacidade de enfrentar problemas e defender opiniões, ajudam o treinamento da organização e da expressão do pensamento e favorecem a criação e o desenvolvimento de um estilo próprio de expressão oral e escrita.

Suas desvantagens, contudo, residem no fato de se limitarem a poucos assuntos de cada vez; exigirem qualidade do conteúdo e na forma, prejudicando os que têm dificuldade de expressão e favorecendo os que têm facilidade de comunicação oral ou escrita. Além disso, seu julgamento era subjetivo, estando sujeitos a muitas variáveis (critérios, estado de ânimo do professor etc.), dificultar a comparação, por permitirem a realização de trabalhos de estrutura e conteúdos diversos que exigiam muito tempo para a correção.

As provas “objetivas” (ou de respostas orientadas), por sua vez, podem ser apresentadas em vários tipos, como de evocação, de lacunas, ou de completamento (exigia-se a recordação de fatos, de nomes, de datas, que deveriam

ser colocadas em espaços vazios deixados em frases); de discriminação, ou de alternativa (o examinando deveria sublinhar o que é verdadeiro ou o que é falso); de escolha múltipla (exigia-se a escolha de resposta certa dentre diversas apresentadas a uma questão); de escolha da melhor resposta (ampliação do tipo precedente, exigindo a indicação da resposta mais apropriada a uma questão, dentre várias respostas (uma verdadeira e outras parcialmente verdadeiras); associação, adaptação, emparelhamento ou de conjugação de pares (associação de elementos que apresentam uma relação entre si); ordenação (reorganização de um grupo de elementos em desordem, em ordem cronológica, de importância, de distância, etc.).

Essas provas objetivas apresentavam certas vantagens, pois permitiam facilidade e rapidez de correção (chaves de correção), evitavam subjetividade na avaliação, mediam apenas o conhecimento, permitindo a valorização dos aspectos mais importantes de uma disciplina, de acordo com os fins visados, ou um exame exaustivo de toda a matéria. Suas desvantagens, porém, situavam-se em habituar os alunos a um tipo mecânico de resposta, em não revelar, necessariamente, a capacidade do aluno naquilo que só pretende medir, porque sofrem muito da influência do acaso, além de serem de difícil organização, uma vez que essa deve obedecer a técnicas rigorosas.

O texto concluiu, sustentando que as provas, numa escola moderna, não devem nunca dar margem à simples devolução da matéria estudada ou à exibição pura e simples de conhecimentos adquiridos, mas deveriam oferecer oportunidades para os alunos realizarem tarefas operatórias e colocar o aluno diante de situações-problema, relacionadas com fatos atuais, plenas de realismo cotidiano e das vivências próprias do mundo atual.

Dessa preocupação com as tarefas operatórias e situações-problema decorre a necessidade de equilíbrio na utilização de todos os instrumentos de avaliação, inclusive na aplicação de provas dissertativas e objetivas.

Diferentemente do caso do Ginásio Vocacional, em que foi possível localizar diversos exemplos de provas, na documentação relativa ao Colégio de Aplicação, encontra-se apenas uma prova de História (Anexo XII). Cabe ressaltar seu teor dissertativo e argumentativo, ao requerer do aluno a resolução de situações-problema, observável por comandos presentes nas questões como “fundamente a

afirmação”, “como se explica”, “analise e justifique a afirmação”.

No que se refere à documentação do Ginásio Vocacional, não foi localizado nenhum texto teórico que discuta a respeito das provas, porém, as próprias provas e relatórios suscitam análises quanto ao tema.

O relatório de Estudos Sociais da 2ª série de 1968, por exemplo, ao descrever acerca da avaliação no bimestre, revela a realização de uma “Prova Objetiva”. Seu conceito, contudo, é explicitado logo em seguida:

Em Estudos Sociais, ao nosso ver, a prova objetiva deve avaliar como o aluno percebe o conjunto da unidade, e como ele relaciona os fatos deste conjunto. Baseando-se neste princípio, elaboramos uma bateria (consultar a nº 4), em que exigimos pela primeira vez dos alunos um estudo comparativo. A princípio receamos que o tipo de trabalho proposto estivesse muito acima do nível dos alunos e que o tipo de trabalho proposto estivesse muito acima no nível dos alunos e que eles não se saíssem bem no mesmo. Por outro lado, julgamos necessário habituar os alunos a este tipo de trabalho para que numa altura de 3ª e 4ª série eles já tenham se familiarizado com o mesmo e possam sair-se bem nas técnicas específicas dessas séries. Além disto, devemos lembrar que este tipo de avaliação, para que o aluno obtenha um resultado positivo, exige que ele realmente saiba expressar suas ideias, através de uma redação clara, precisa, ordenada e gráfica e sintaticamente correta. (p.12)

Visando amenizar o peso emocional da avaliação, recorreram a uma série de recursos para evitar que a avaliação fosse uma atividade extraordinária dentro do bimestre. Assim, de acordo com o relato:

1º) nunca avisamos que no dia X teremos avaliação; 2) não usamos o termo de prova Objetiva, mas bateria nº...; 3) não damos a esta atividade um valor exagerado, é uma bateria como outra qualquer; 4º) damos aos alunos liberdade para consultar toda e qualquer documentação, este fato inclusive não oferece aos alunos situação para desonestidade, ou seja, para “colas” ao mesmo tempo, que ao utilizá-la, valoriza a necessidade de uma documentação organizada; 5) orientamos os alunos no sentido de que é uma bateria para a organização do conteúdo do bimestre.

Ademais, os docentes utilizaram ainda a projeção de “slides” com gravação sonora do roteiro como recurso audiovisual, a qual serviu como fixação de um conteúdo anteriormente visto, bem como motivação para uma proposta de estudo, servindo, ainda, para amenizar a tensão emocional de fim de bimestre, ou seja, avaliações.

É possível observar, portanto, que, apesar de ser denominada “prova objetiva, o que prevalece é o seu teor dissertativo e argumentativo, uma vez que

solicita do aluno um estudo comparativo entre a “Revolução Industrial Inglesa” e a “Industrialização no Estado de São Paulo”, isto é, seus pontos comuns, suas relações, suas diferenças, suas consequências. A possibilidade de consulta a “toda e qualquer documentação” releva a preocupação com o estabelecimento de relações e a resolução de situações-problema, rejeitando, assim, a mera memorização de conteúdos.

A consulta a textos e outros materiais é perceptível em outras provas, como a “Avaliação objetiva” da 3ª série de 1965 (Anexo XIII), a qual requer a consulta a um Atlas. Ademais, o relatório referente à 1ª série de 1968 evidencia a utilização de três textos pelos alunos e, assim, a ênfase da avaliação foi a argumentação.

É possível observar, que tanto no Colégio de Aplicação quanto no Ginásio Vocacional, apesar da existência de provas entre os instrumentos de avaliação, seu objetivo não era a mera verificação de conteúdos, mas o desenvolvimento da escrita e da argumentação, além da resolução de situações-problema por parte dos alunos.

#### **4.4. A avaliação para a aprendizagem**

A análise das práticas avaliativas da disciplina escolar História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha tiveram como finalidade analisar sua articulação ao método de aprendizagem enfatizado nos conteúdos e métodos, ou a sua relação atrelada aos métodos instrucionais.

É possível observar que, nos diversos momentos das atividades de avaliação, havia a preocupação em compreender e avaliar o aluno nas suas mais diversas dimensões educativas.

Os instrumentos de avaliação não tinham a finalidade de somente verificar a apreensão de conteúdos, mas o de desenvolver o poder da argumentação através da escrita e da oralidade, a capacidade de resolução de situações-problema, e a reflexão sobre suas atitudes e ações de estudo pessoais e particulares, e como poderiam elas influir e ter implicações no coletivo.

O papel do professor nas práticas avaliativas não era de preparar os alunos

para esse fim e aplicar as provas, mas conceber e discutir as diversas formas de avaliação que deveriam ser realizadas, refletindo cotidianamente sobre sua prática.

Desse modo, apesar dos tensionamentos presentes que revelam “disputas entre tradições disciplinares anteriores e todo um ideário do movimento de renovação que começava a se delinear no período” (FERREIRA, 2007, p. 136), as negociações com as autoridades, as práticas e debates cotidianos a respeito da avaliação, o empenho em participar de simpósios e publicações – resultando, muitas vezes, alteração das suas próprias concepções e práticas – demonstram uma tentativa de superação da forma instrucional e a preocupação com métodos de aprendizagem.

## Considerações finais

A análise da trajetória do ensino secundário no país revela um movimento de institucionalização que teve como um dos alicerces fundamentais uma cultura de avaliação fundamentada como mecanismo de seleção e símbolo da excelência escolar. Ao se indagar a respeito do estatuto da disciplina escolar História frente a esse processo de sistematização do ensino secundário e de uma lógica rígida de avaliação, verificam-se impactos significativos na organização dos saberes escolares e na própria História ensinada, uma vez que a seleção de conteúdos presentes das diversas avaliações deveria ratificar as finalidades de ensino determinadas pelos programas e pelas políticas educacionais.

O caráter contraditório da conformação da disciplina inserida nessa rígida lógica avaliativa em um momento de expansão e democratização dos ginásios de ensino secundário não passaria despercebido, suscitando, assim, discussões, tensionamentos e resistências por parte dos docentes e estudiosos sobre o tema.

O inventário de artigos em periódicos que discutiam avaliação, e seu cotejamento com a legislação brasileira e específica do estado de São Paulo indica a permanência do método instrucional no ensino de História, ao longo das Reformas Francisco Campos, Capanema e também após a promulgação da LDB de 1961, observada no minucioso e extenso programa e nas práticas curriculares, corroborada ademais por uma cultura de avaliação constituída por inúmeras provas e um rígido sistema de cálculo de notas e aprovação, em que a reprovação, e consequente evasão escolar, era recorrente.

A análise das práticas curriculares e metodológicas na disciplina História no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha apontam, em contrapartida, uma ênfase nos métodos de aprendizagem em oposição ao método instrucional vigente nas instituições de ensino regular.

A despeito dos tensionamentos e contradições presentes no cotidiano escolar dessas instituições de ensino renovado, o constante debate e o planejamento que não envolvia apenas a questão dos conteúdos, mas os métodos que deveriam ser utilizados para que atingir os objetivos, a preocupação com a

integração das disciplinas escolares e a ampliação da noção de material didático, indicam uma tentativa de superação da forma instrucional e a ênfase aos métodos de aprendizagem.

A mudança metodológica e curricular implicaria uma mudança de métodos de avaliação, a fim de manter uma coerência pedagógica. Observa-se que, nos diversos momentos das atividades de avaliação, visava-se compreender e avaliar o aluno nas suas mais diversas dimensões educativas.

Os instrumentos de avaliação não tinham a finalidade de somente verificar a apreensão de conteúdos, mas desenvolver o poder da argumentação através da escrita e da oralidade, a capacidade de resolução de situações-problema, e a reflexão sobre suas atitudes e ações de estudo pessoais e particulares, além de como elas poderiam influir e ter implicações no coletivo.

O papel do professor, nas práticas avaliativas, não era de preparar os alunos para esse fim e aplicar as provas, mas conceber e discutir as diversas formas de avaliação que deveriam ser realizadas, refletindo cotidianamente sobre sua prática.

Desse modo, apesar das contradições presentes que revelavam tensionamentos entre as tradições disciplinares anteriores e as ideias renovadoras que estavam sendo difundidas no período, as negociações com as autoridades, as práticas e debates cotidianos a respeito de currículo e avaliação, o empenho em participar de simpósios e publicações, a reflexão e modificação constante das suas próprias concepções e práticas, demonstram uma tentativa de superação da forma instrucional e a preocupação com métodos de aprendizagem.

Apesar dos esforços das instituições, a renovação do ensino não é o que se estabelece na educação paulista. De acordo com Nunes (2000), ao final dos anos 60, a orientação dos ginásios de ensino renovado estava em oposição à iniciativa da Secretaria de Educação do Estado no que diz respeito à extensão da educação ginásial à população paulista, passando até a serem esses ginásios encarados como foco de resistência à implantação de uma filosofia democrática de educação e, portanto, considerados elitistas.

Conforme esclarece a autora, a controvérsia relacionava-se à renitência dos educadores em acatar as determinações da Secretaria de Educação no sentido de ampliação do número de alunos e de divulgação, sob a forma de publicações, das atividades que vinham sendo desenvolvidas nessas unidades. As exigências da

Secretaria eram vistas como inadequadas, uma vez que a abertura apressada a um número ilimitado de indivíduos não levava em conta os problemas de avaliação e planejamento que desencadeariam a expansão almejada. A divulgação corria o risco de converter-se em modelo a ser reproduzido, o que precisava ser evitado, já que a concepção era a de que cada unidade seria responsável por encontrar soluções próprias diante dos problemas específicos da realidade em que se inseria. Aceitava-se a abertura da inovação num ritmo gradativo, controlado, com o intuito de não a descaracterizar.

A polêmica é discutida por Azanha (1987), que ocupou o cargo de Diretor do Departamento de Educação sob o convite do então Secretário de Estado da Educação Ulhôa Cintra, no governo Abreu Sodré, viabilizando o que ficou conhecido como reforma Ulhoa Cintra (1967-1970).

Azanha (1987) menciona a recusa veemente dessas instituições em participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, política implementada com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino secundário. Segundo o autor, depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intramuros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas:

Pode-se alegar que, preliminarmente — antes da expansão de escolas — pretendiam construir o modelo da escola democrática. É possível; mas isso não invalida o que foi dito: que a democratização poderia ser adiada até que houvesse as condições ideais para realizá-la autenticamente. (AZANHA, 1987, p. 36)

A contenda relacionava-se, afora questões teóricas e ideológicas, ao alto custo em que importava tais instituições, fundada numa prática pedagógica, infelizmente, reservada a poucos (AZANHA, 1987, p. 36)

Destacaram-se, desse modo, análises que imputavam a essas experiências um caráter conservador, como a de Warde e Ribeiro (1980), ressaltando, assim, um caráter de "excepcionalidade", "laboratorial", dado seu reduzido alcance quantitativo.

Ademais, para além do fechamento oficial dessas experiências, em 1969, sua rejeição programática definitiva localizava-se na promulgação da Lei 5.892 de 1971, que reformularia o ensino de primeiro e segundo graus no país.

Conforme assinala Bittencourt (2008), o secundário foi a grande vítima do processo de reorganização imposto pela demanda de um público em crescimento acelerado a partir dos anos 70, sob o regime político ditatorial dos militares. A ampliação da educação escolar, cuja demanda foi impossível de ser freada pelo regime militar, produziu uma situação ambígua para o secundário. A partir da Lei. 5692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário-primeiro grau de oito anos, e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau.

Verificou-se a retomada do método instrucional a partir da junção da História e Geografia em Estudos Sociais, em que o conhecimento histórico foi simplificado e resumido, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve que competir com conteúdos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

A permanência de práticas que enfatizassem os métodos de aprendizagem ao longo do regime político ditatorial dos militares e a sua retomada mais acentuada nos anos 1990 revelam, contudo, a penetração das experiências de ensino renovado nas práticas educativas relativas à História escolar, além de constante diálogo com a rede regular de ensino.

Tal repercussão foi possível devido à relação desses ginásios com instituições formadoras de professores, sendo uma espécie de laboratório para muitos estagiários e estudantes de licenciatura, além da preocupação com a divulgação das práticas de ensino renovado em simpósios e periódicos especializados<sup>20</sup>. Ademais, após o seu fechamento, muitos profissionais que participaram dessas experiências deram prosseguimento às suas reflexões tanto em outras instituições escolares como no meio acadêmico, propiciando, por conseguinte, a divulgação desses saberes e práticas.

O cruzamento de uma diversidade de fontes, oriundas de arquivos e processos de localização e sistematização diferenciados, além de sua análise articulada, visou contribuir para o campo de pesquisa da história do ensino de

---

<sup>20</sup> A relação de inscritos no Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado, tanto na categoria “Relatores e observadores” (constando 132 nomes) quanto na categoria de “assistentes” (232 nomes) revela a participação ampla de profissionais e estudantes no evento.

História, mais especificamente a relação entre disciplina escolar e avaliação, no sentido de permitir ampliar e compreender as experiências inovadoras na sua relação com a rede regular de ensino – e não como experiências pontuais e isoladas, como muitas análises têm imputado.

Através da preocupação com a formação de professores dado o caráter "laboratorial" dessas experiências, a divulgação das práticas educativas em simpósios e periódicos do meio, além das atividades cotidianas e negociações com as autoridades, os ginásios renovados tiveram penetração e repercussão nas práticas educativas e um diálogo estreito com o sistema educacional do qual faziam parte.

## Fontes e referências

### Fontes: Legislação

BRASIL, Ministério da Educação. 1999. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: SEMTEC.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. DOCUMENTA, nº 08, MEC, outubro de 1962.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.

\_\_\_\_\_. Decreto n.11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n. 501 de 19/05/1952. Dispõe sobre a aplicação da Lei Orgânica.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 207/66, da Câmara de Ensino Primário e Médio. Número de disciplinas em exames de 2ª época e apuração da frequência escolar. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP. Nº 102, de abril-junho de 1966.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.359, de 25 de abril de 1951. Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei nº 4.244, de 1942.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial nº 966 de 02 de outubro de 1951. Aprova programas para o curso secundário.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial nº 1054 de 14 de dezembro de 1951.

\_\_\_\_\_. Circular nº2, de 29 de junho de 1960. Expedite instruções para aplicação da Portaria nº 294, de 15-6-60 sobre dispensa de exames finais no ensino secundário. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP. Vol. 34, nº80, 1960.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.053 de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 52.353, de 6 de janeiro de 1970. Institui a escola integrada de 8 (oito) anos que unifica o ensino primário e ginásial.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, o qual aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.026, de 02/02/1961. Dá nova redação ao Decreto nº 35.100, de 17 de junho de 1959, que regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização no ensino normal, no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5.304, de 15 de abril de 1959, e das outras providências.

\_\_\_\_\_. 5 de novembro de 1964. Alunos de ginásio e colegial prestarão exame final.

\_\_\_\_\_. Comunicado nº 74 de 26 de setembro de 1960.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado nº 1 de 12 de janeiro de 1960.

\_\_\_\_\_. Ato nº 45 de 16 de setembro de 1960. Adota e regulamenta a dispensa da prestação de provas orais nos estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 255, de 16 de novembro de 1962.

\_\_\_\_\_. Comunicado nº 68 de 14 de junho de 1967.

\_\_\_\_\_. Comunicado nº 51 de 11 de junho de 1960.

\_\_\_\_\_. Comunicado nº 74, de 15 de junho de 1959.

\_\_\_\_\_. Comunicado n. 97 e 98 9 de junho de 1965.

\_\_\_\_\_. 9 de janeiro de 1963. Permitido exame de segunda época até o limite de quatro matérias.

\_\_\_\_\_. Comunicado n.166, 17 de novembro de 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 40.235 de 13 de junho de 1962. Aprova instruções complementares ao Regimento Interno dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Secundário e Normal do Estado.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 35.069, de 11 de junho de 1959. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. 9 de janeiro de 1963.No Ensino Secundário: Permitido exame de segunda época até o limite de quatro matérias.

\_\_\_\_\_. Portaria n.151, de 11 de dezembro de 1964.

\_\_\_\_\_. Portaria n.76, de 22 de maio de 1964.

\_\_\_\_\_. Parecer n.78-64, de 22 de maio de 1964.

\_\_\_\_\_. Comunicado nº 103 de 27/10/1964.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 45.159-A, de 19 de agosto de 1965. Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Comunicado n. 23, de 21 de março de 1966. Roteiro Definitivo para a cadeira de História.

\_\_\_\_\_. Decreto número 26.104, de 13 de julho de 1956. Dispõe sobre a instituição do Colégio de Aplicação para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo.

### **Fontes: Artigos em periódicos**

BACKHEUSER, Everardo. Os testes em geral e no ensino religioso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP. Vol. XII, nº 34, p. 334-340, setembro-dezembro de 1948.

BARBOSA, Nair Durão. Medidas de Aproveitamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP. Vol. XII, nº 34, p. 319-322, setembro-dezembro de 1948.

BEZERRA, Manoel Jairo. O problema da verificação da aprendizagem. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC, nº 18, p.29-34, 1963.

CASTRO, Amélia Domingues de. A História no curso secundário brasileiro. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Vol.1, nº 1, pp. 59-78, 1955.

CASTRO, Amélia Domingues de. O trabalho dirigido. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.56-67, 1965.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Regimento Interno. DOE 6/6/1957. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Vol.4, nº 7, 1958.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Origem da Terra, da Vida e do Homem. Experiência referente ao tema "Coordenação de disciplinas no curso Ginásial, para alunos de 10 e 11 anos. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.118-124, 1965.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Brasília e cidades históricas mineiras. Relatório referente ao item do temário: O Estudo do Meio no Curso Ginásial. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.210-220, 1965.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. A grande zona industrial do estado de São Paulo. O trabalho refere-se ao tema O Estudo do Meio no Curso Ginásial. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.220-226, 1965.

CONSULTÓRIO DIDÁTICO. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. Vol.1, nº 1, p. 88, 1957.

CONSULTÓRIO DIDÁTICO. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. Vol.1, nº 2, p. 100, 1957.

CONSULTÓRIO DIDÁTICO. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. Vol.1, nº 3, p. 7, nº 8, 1957.

COSTA, Emilia Viotti da. O material didático no ensino da História. *Revista de Pedagogia*: São Paulo, v. 5 (10), p. 57-72, jul/dez, 1959.

COSTA, Emilia Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Vol.6, nº 11, pp. 91-104, 1960.

DIAS, José Augusto. Aspectos Administrativos do Colégio de Aplicação. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Vol. 6. nº11-12, p.124-130, 1960.

ENCONTRO DE MESTRES 1958. Contribuição ao Estudo dos Programas de História Geral e do Brasil para o Curso Ginásial. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Volume 7, Ano 7, nº 14, p.55-65, 1961.

FONSECA, James B. Vieira da. O Ensino da História do Brasil no Curso Ginásial (diferentes processos para a 1ª e 4ª séries). *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC, nº 1, p. 55-57, junho de 1957.

GASMAN, Lydinea e FONSECA, James B. Vieira da. Casos práticos de verificação da aprendizagem em História. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. nº9, p. 86-88, 1959.

HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, Vol. 4, nº10, p.51-54, abril de 1945.

HOLLANDA, GUY DE. Os programas e o ensino da História. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. Nº 5, p.83-86, 1958.

ISSLER, Bernardo. Relato de uma Experiência Metodológica na Cadeira de Geografia Geral e do Brasil na Primeira Série Ginásial do Colégio de Aplicação. *Revista de pedagogia*. São Paulo, Vol. 6. nº11-12, p.147-159, 1960.

LEITE, Julieta Ribeiro. A avaliação da aprendizagem no curso ginásial renovado. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol. XI, nº19-20, p.84 -90, 1965.

LOURENÇO FILHO. O Ensino Particular e o Estado, In: *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo, nº1. p.38, janeiro e fevereiro de 1950.

LOURENÇO FILHO. São necessários os exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, Vol. 4, nº10, p.51-54, abril de 1945.

MAGALDI, Sylvia. Trabalho dirigido sobre Introdução da Noção de Tempo Histórico a alunos de 10 e 11 anos. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.177-183, 1965.

MAGALDI, Sylvia. Avaliação da aprendizagem no curso ginásial na área de Estudos Sociais. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol. XI, nº19-20, p. 269-277, 1965.

MAGALDI, Sylvia. O Estudo do Meio no Curso Ginásial. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol. XI, nº19-20, p. 69-76, 1965.

PANTALEÃO, Olga. Programa de História no Curso Ginásial. *Revista Anhembi*, São Paulo, Ano V, Vol. 10, nº58, p. 457-476, setembro de 1955 (a)

PANTALEÃO, Olga. Programa de História no Curso Ginásial. *Revista Anhembi*, São Paulo, Ano 5, Vol 21, nº61, p.25-47, dezembro de 1955(b).

PENTEADO JÚNIOR, Onofre Arruda. Apresentação. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Vol.4, nº7, p.1-3, 1958.

PIRES, Mário. Exames Orais, Essa Calamidade, *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo, nº 46, p.37-38, janeiro a abril de 1959.

REVISTA ATUALIDADES PEDAGÓGICAS. Supressão dos exames orais no Ensino Secundário. *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo, nº4, p.1-2, julho e agosto de

1950.

REVISTA ATUALIDADES PEDAGÓGICAS. Provas mensais: entrave ao aproveitamento. *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo, nº2, p.22, março e abril de 1950.

RIBEIRO, J. Q.; MASCARO, C.C.; DIAS, J.A. Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do Estado de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, v. 7, jun. 1964.

SIMPÓSIO sobre o Ensino Vocacional, *Ciência e Cultura* – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, vol. 20, nº 2, 1968, p. 491-502.

TAPAJÓS, Vicente. O programa de História do Curso Ginásial. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC, nº 7, dezembro de 1958, p. 86-88.

WEISS, ARTHUR BERNARDES. O ensino da História no curso ginásial. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro: CADES/MEC. nº 15, p.102-105, 1960.

### **Instituições e acervos consultados**

**Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC/SP). Fundo do Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo, SEV.**

Planos Pedagógicos e Administrativos (PPA) de 1971

Planejamentos e relatórios de 1962 a 1969

Baterias de exercícios e avaliações de 1963 a 1969

Autoavaliação de alunos de 1969

**Centro de Memória da Educação – FEUSP. Documentação doada pela Professora Julieta Ribeiro Leite.**

“Relatório do Estágio Pedagógico realizado no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sevrès, França”, 3 de abril de 1965.

A avaliação da aprendizagem no contexto da didática renovada da escola média”, de autoria da Profa. Julieta Ribeiro Leite, datado de fevereiro de 1968

Regime de Notas e Aprovação em vigor no ano de 1963, 17 de agosto de 1963

Carta da Coordenação das Classes Experimentais do Colégio de Aplicação, 15 de junho de 1963

Carta ao Secretário de Estado dos Negócios da Educação a fim de solicitar a dispensa do cumprimento da determinação expressa no Comunicado 103 de 26 de outubro de 1964, 30 de outubro de 1964.

Regime de Notas e Aprovação, 1967.

Roteiro de Avaliação do aproveitamento escolar- Colégio de Aplicação- 1968

Ficha de Avaliação do Trabalho em equipe, s.d.

Prova de História- Colégio de Aplicação- 1967

Ficha de atitudes- Colégio de Aplicação- 1966

Ficha de Avaliação do aproveitamento mensal- Colégio de Aplicação-1963

**Arquivo Escolar da Escola Estadual São Paulo.**

Prontuário de alunos, décadas de 1950 e 1960.

Exame de admissão de 9 de dezembro de 1960.

Solicitação de dispensa de prova oral.1960.

Ficha individual de aluno com deferimento da dispensa da prova oral- s. d.

Ficha individual de aluno com dispensa dos exames finais. 1966

## Referências bibliográficas

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Elisabete Maria de; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Gustave Monod e as Classes Nouvelles: apropriações e renovações no ensino secundário francês. *Anais Eletrônicos do 8º Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"*, Florianópolis, SC, p. 1-12, 2013.

AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

BALZAN, Newton. *Relato de Estudos Sociais*. Acervo do Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC- PUC/SP), 1966.

BERNARDES, Rodolfo Calil. *O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942-1961)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, São Paulo, 2010.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, São Paulo, 2005.

CABRAL, M. A. da S. *O Curso de Bacharelado em Ciências e Letras do Primeiro Gymnasio da capital, em São Paulo: Um estudo sobre o currículo da Escola Secundária (1894-1913)*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, São Paulo, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2. 1990.

CHERVEL, A. COMPERE, M.M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa – Revista da FE/USP*, São Paulo, v. 25, n. 2. 1999.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os Ginásios Vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. Tese (Doutorado). FE- UNICAMP, Campinas, 2010.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FARIA, Joana Borges de. *O ensino de história no primeiro Gymnasio da Capital (1894 1931)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2012.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.45, pp.127-144.

FILGUEIRAS, J. M.. O estudo dos programas e livros didáticos de História pelo CBPE: a análise do professor Guy de Hollanda. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, São Paulo, p. 1-12, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2012.

HAIDAR, Maria de L. M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

HAMILTON, David. *A virada instrucional (construção de um argumento)*. São Paulo: PUCSP/EHPS, 2000. (paper não publicado).

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº 1, p. 09-44, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. *O Ensino de História no Primário e Secundário*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. 2007.

NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)* Tese (Livre-Docência)-Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

\_\_\_\_\_. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p.143-162, 1993.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, nº14, p. 35-60, 2000.

PEREIRA, J. B. B. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo:

Livraria Pioneira Editora, 1969.

ROVAI, E. Uma pedagogia social em ato-revivida na memória. In: ROVAI E. (Org.) *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 50-91.

ROVAI, E.; KAWASHITA, B. Avaliação emancipatória nos ginásios vocacionais. In: ROVAI E. (Org.) *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 92-116.

SANTOS, Idê Moraes dos. O Colégio Vocacional Oswaldo Aranha e a (re)construção do ensino de Língua Portuguesa no contexto de 1969. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 1, p. 1-18, 2009.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p.72-90, 2009.

SOUZA, R. F. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SPÓSITO, M.P. *O povo vai a escola*. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992.

TAMBERLINI, A. R. M.B. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI E. (Org.) *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-49.

WARDE, M. J.; RIBEIRO, M. Luisa S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. (Org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980, p. 195- 204.

WARDE, M. J.. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980, p. 101-131.

## Anexo I- Programação de Estudos Sociais 1ª série -1965

**Fonte:** MAGALDI, Sylvia. Trabalho Dirigido sobre Introdução da Noção de Tempo Histórico a Alunos de 10 e 11 anos. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.177-183, 1965.

### Introdução aos Estudos Sociais — «O Mundo em que Vivemos»

- I — Os grandes problemas da nossa vida diária e as soluções que existem para eles.
- II — A Terra e o aparecimento do homem
  - A — A Terra no espaço
    - 1 — O Universo
    - 2 — O Sistema Solar
  - B — A Terra, nosso planeta
    - 1 — Forma, dimensões, movimentos
    - 2 — Orientação
    - 3 — Coordenadas geográficas
  - C — O homem povoa a Terra
    - 1 — Em que se distinguiu o homem dos outros animais
    - 2 — Noção de Pré-História e de História (sem preocupação cronológica; apenas ligada à idéia de estágios de cultura).
    - 3 — Caracterização da vida do homem primitivo.
- III — O relevo Terrestre
  - A — Distribuição de terras e águas.
  - B — Formas básicas do relevo Terrestre:
    - 1 — planaltos
    - 2 — planícies
    - 3 — montanhas

(Nesta altura, colocou-se o problema da «IDADE» da Terra, levantado pela noção de «montanhas antigas» e das «montanhas jovens». Ainda sem preocupação cronológica, estabeleceu-se um sistema de relações de idades, em termos de relevos mais ou menos antigos).
- IV — Noção de tempo histórico
  - A — «Linha do tempo» da História de uma pessoa (um aluno, seu pai, seu avô).
  - B — «Linha do tempo» da História do Brasil.
    - 1 — Introdução da noção de século (do século XX ao século XV).
    - 2 — Em que ano se inicia e em que ano termina um século.
    - 3 — Noção de «início», «meados» e «fins», de um século.
  - C — «Linha do Tempo» da História da Humanidade.
    - 1 — Introdução da noção de cronologia histórica.
    - 2 — O nascimento de Jesus Cristo como ponto de referência exemplos de acontecimentos tomados como pontos de referência cronologia de certos povos.
    - 3 — Cronologia anterior a Jesus Cristo: a contagem regressiva dos anos e séculos. Em que ano se inicia e em que ano termina um século anterior a Jesus Cristo. Noção de «início», «meados» e «fins» de um século anterior a Jesus Cristo.

As unidades que se seguem, na programação, são:

- V — Os climas e as paisagens Vegetais do globo.
- VI — O Homem e o Meio (A Natureza e os recursos que ela oferece ao Homem; a ação do Homem sobre a Natureza).
- VII — A população humana do globo.
- VIII — O Habitat humano.
- IX — Os progressos da Humanidade, através dos séculos, na vida econômica.

## Anexo II- Experiência interdisciplinar- Colégio de Aplicação

**Fonte:** COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Origem da Terra, da Vida e do Homem. Experiência referente ao tema "Coordenação de disciplinas no curso Ginásial, para alunos de 10 e 11 anos. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.118-124, 1965.

### «ORIGEM DA TERRA, DA VIDA E DO HOMEM»

- 1 — Experiência referente ao tema «Coordenação de disciplinas no curso Ginásial», para alunos de 10 e 11 anos.
- 2 — Realizada no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Rua Gabriel dos Santos, 30 — telefone — 52-2264.
- 3 — Áreas e professores responsáveis pela experiência;  
Estudos Sociais: — Profa. Sylvia Magaldi e Profa. Helena Mirabelli  
Português: — Profa. Marina Ribeiro Leite  
Ciências: — Profa. Alzira Camargo Farah  
Artes Plásticas: — Profa. Helena B. Rossi Penna e Prof. Hélio F. Rosa.
- 4 — Experiência realizada nas primeiras séries ginasiais, durante o mês de abril de 1965.

### PLANO

- I — Situação do tema na programação de Estudos Sociais, Ciências, Português, Artes Plásticas, Artes Industriais.
- II — Justificação da Coordenação de disciplinas em nosso sistema didático.
- III — Exemplo de coordenação de disciplinas no estudo do tema proposto:
  - A) Planejamento no início do ano.
  - B) Os conselhos de Classe assegurando a concretização do planejamento.
  - C) O desenvolvimento do tema nas diversas áreas.

#### IV — Apreciação geral.

##### I — Situação do tema «Origem da Terra, da Vida e do Homem», nas diversas programações do ano.

O programa de Estudos Sociais nas primeiras séries, em 1965, desenvolve dupla linha temática:

1.º — O estudo da Comunidade Local

2.º — O «Mundo em que Vivemos»

Este tema, logicamente, está situado, na segunda linha, cuja programação é a seguinte:

A) Os grandes problemas de nossa vida diária e as soluções que existem para eles.

B) A Terra e o aparecimento do Homem

1 — A Terra no espaço:

a) O Universo.

b) O Sistema Solar.

2 — A Terra, nosso planeta:

a) Forma, dimensões, movimentos.

b) Orientação.

c) Coordenadas geográficas.

3 — O Homem povoa a Terra:

a) Em que se distinguiu o Homem dos outros animais.

b) Noção de História e Pré-história.

c) Caracterização da Vida do Homem Primitivo.

A unidade que se seguia na programação era:

C) O Relêvo Terrestre.

A programação de Ciências era a seguinte:

A) Ciência como investigação.

B) A Água e os seres vivos.

1 — Entrada de água nas sementes (germinação).

2 — Desenvolvimento de plantas superiores.

3 — Desenvolvimento dos anfíbios.

4 — Ser vivo dependente da água (adaptação dos seres vivos à vida terrestre).

5 — Movimento de substância nos animais (sistema circulatório).

6 — Ciclos de vida (Animal e Vegetal). Teoria Celular. Reprodução.

C) Uma comunidade aquática.

1 — Ecossistema do lago. Organismo e Meio.

2 — Variedades. Classificação.

3 — Evolução. Geração espontânea. Origem da Vida.

A unidade que se seguia na programação era:

D) Outras comunidades aquáticas.

A programação de Português constava de:

A) 1 — Leitura: «A Onça e o Gato», Sílvia Romero.

«Cazuza», Viriato Correia (Paretella).

«O Bicho Inventor», Monteiro Lobato.

- 2 — Redação: Personificação. Côres.  
Síntese das idéias fundamentais dos textos estudados.
- 3 — Gramática: Discurso. Período. Oração.  
Têrmos essenciais da Oração  
A unidade que se seguia era:
- B) 1 — Leitura: «Cazuza», Viriato Correia (Parte 2.ª)  
«Plebiscito», Artur Azevedo.
- 2 — Redação: Casa de Cazuza.  
Fichas de Leitura.
- 3 — Gramática: Têrmos essenciais da Oração.  
Substantivo: Classificação e Flexão.  
Verbos Auxiliares.  
Na programação de Artes Plásticas tínhamos:
- A) Desenho livre, a carvão, sôbre os problemas:
1. Alimentação
  2. Habitação
  3. Vestuário
- B) Desenhos livres, expressão com o uso da côr.
1. Aparecimento do homem na terra.
  2. Em que se distinguia o homem dos outros animais.
- A unidade seguinte era:
- C) Exploração plástica do tema «O relêvo terrestre».
- Na programação de Artes Industriais constava:
- A) Matéria prima bruta e elaborada, «Madeira e papel».
- B) Trabalhos de composição em madeira e papel sôbre o tema «A Terra no Espaço».
- A unidade seguinte era:
- C) Trabalhos decorativos sôbre o tema «O relêvo terrestre».

## Anexo III- Bateria de exercícios- 2ª série de 1965

Ginásio Estadual Vocacional "Oswaldo Aranha"

Área de Estudos Sociais

B A T E R I A

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Leia com bastante interesse e atenção o texto abaixo, que foi extraído do livro de Cassiano Ricardo "O Brasil no Original".

"... De certo certo que o planalto" empurrava a bandeira"....

A Serra do Mar ensinou-lhe a desobediência. O rio que a natureza fez correr terra a dentro, não obstante ter nascido vizinho do mar, ofereceu-se para caminho dos batelões.... Saudade atávica da floresta e ambição trazida pela caraíba branco se deram as mãos, para espantosa arrancada. Ao lado destes sentimentos o ódio da gente que falava a língua geral (que havia tomado conta do litoral) contra as gentes tapuias....

As rivalidades entre os selvagens facilitaram a localização e a conservação do homem branco.

Se o habitante da tupiretama não quisesse, nunca que o branco teria entrado. Os meios de defesa indígena teriam triunfado contra o assalto da civilização que vinha a bordo das caravelas, no caso de luta. Toda a cor dilheira estava inçada de posições guaianás, enixpugnáveis. O filho da terra é que conhecia todas as veredas secretas do mato virgem. O choque seria mortal e definitivo para o caraíba branco se a terra e o homem da terra se houvessem declarado seus inimigos. Mas a bandeira foi o derivativo natural e lógico num sentimento de aproveitamento de violência, do mesmo modo que a catequese foi um traço de união conseguido pela docura, entre forças que se teriam destruído".

Agora você deverá interpretá-lo do ponto de vista histórico.

1. Em primeiro lugar a fim de compreender melhor o assunto localizá-lo na época que se refere o autor.
2. Procure explicar o significado da palavra "bandeira" (O dicionário da terra e da gente do Brasil lhe dará melhores explicações)
3. Qual teria sido o objetivo desta penetração do branco que se refere o autor
4. Como estariam distribuídos os indígenas encontrados pelo branco? Se você não souber o significado de alguma palavra indígena procure no dicionário da Terra e gente do Brasil.
5. Que condições físicas o branco encontra no Planalto? Por que o autor diz que a terra do mar ensinou-lhe a desobediência? A que rio o autor se refere? Diga-nos algo sobre este rio.
6. A que conclusões você chega com relação ao papel do índio na bandeira? Por que aliou-se ao branco?

# Anexo IV- Estudo dirigido. Estudos Sociais. 1965. Colégio de Aplicação.

**Fonte:** MAGALDI, Sylvia. Trabalho Dirigido sobre Introdução da Noção de Tempo Histórico a Alunos de 10 e 11 anos. *Revista de pedagogia*. São Paulo. Edição Especial Simpósio sobre o Ensino Ginásial Renovado. Vol XI, nº19-20, p.177-183, 1965.

178

COLÉGIO DE APLICAÇÃO — F.F.C.L. U.S.P. — CLASSES INTEGRADAS DE GINÁSIO — 1.ª SÉRIE —

1965

## ESTUDO DIRIGIDO: «LINHAS DO TEMPO»

## ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

- I. Você vai fazer as «linhas do Tempo» de sua vida e da vida de seu pai. Observe as seguintes instruções:
- Desenhe, usando lápis e régua, cada uma das linhas pedidas, cuidando para que se veja bem a proporção entre a sua vida e a de seu pai.
  - Represente cada ano por um espaço de 0,5 cm.
  - Marque, sobre as linhas, as datas corretas que as iniciam.
  - Marque, sobre a sua linha do Tempo, dois acontecimentos importantes.
  - Marque, sobre a linha do Tempo da vida de seu pai, três acontecimentos importantes.

.....  
 Linha do Tempo da vida do (da) .....

.....  
 Linha do Tempo da vida do pai do (da) .....

## II. Responda, escrevendo no verso desta folha:

- Qual foi o ponto de partida que você tomou para a sua linha do Tempo? E para a linha do Tempo da vida de seu pai?
- Em que ponto (data) você parou as duas linhas do Tempo? Por que?

NOME DO ALUNO: .....  
 CLASSE: .....

## III. Você vai fazer, agora, a «Linha do Tempo» da História do Brasil. Observe as seguintes instruções:

- Desenhe (usando lápis e régua) a linha pedida na altura indicada pela cruz.
  - Represente cada século por um espaço de 5 cm.
  - Marque, sobre a linha, a data correta que inicia a História do Brasil.
  - Marque, sobre a linha, os anos iniciais de cada século; e sob a linha, o número correspondente a cada século (em algarismos romanos). Exemplo:
- E) Marque (sempre a lápis), sobre a linha, os seguintes fatos, ligados à História do Brasil:
- Fundação da cidade de São Paulo
  - Início da invasão holandesa em Pernambuco.
  - Inconfidência Mineira.
  - Proclamação da República.
  - Promulgação da atual Constituição Brasileira.

+

+

Nome do aluno .....

Classe .....

179

IV. RESPONDA AS SEGUINTES QUESTÕES:

A) O que se entende por século? .....

B) Por que estamos usando a divisão em séculos na linha do Tempo da História do Brasil, se usamos a divisão em anos nas duas anteriores? .....

C) Indique as datas completas (dia, mês e ano), do início e do fim dos séculos XVII e XX. ....

D) Indique os séculos durante os quais ocorreram os acontecimentos seguintes, informando se se trata de início, meados ou fins dos referidos séculos: .....

Evento	Ano	Século	Início, meados ou fins
1. Descobrimento da América .....	.....	.....	.....
2. Descobrimento do Brasil .....	.....	.....	.....
3. Fundação de São Vicente por Martin Afonso de Souza .....	.....	.....	.....
4. Início do Domínio Espanhol em Portugal e, portanto, no Brasil .....	.....	.....	.....
5. Invasão holandesa na Bahia .....	.....	.....	.....
6. Bandeira de Fernão Dias Paes .....	.....	.....	.....
7. Assinatura do Tratado de Madrid, que definiu limites do Brasil .....	.....	.....	.....
8. Abertura dos portos brasileiros pelo príncipe D. João .....	.....	.....	.....
9. Decretação da maioridade do príncipe D. Pedro de Alcântara .....	.....	.....	.....
10. Abolição da escravidão no Brasil .....	.....	.....	.....
11. Início do governo de Prudente de Moraes .....	.....	.....	.....
12. Início do período do «Estado Novo» .....	.....	.....	.....
13. Fim da 2.ª Guerra Mundial .....	.....	.....	.....
14. Fundação de Brasília .....	.....	.....	.....

189

+

V. Você vai fazer, agora, a linha do tempo da História da Humanidade. Observe as seguintes instruções:

A) Desenhe a linha pedida na altura da linha do tempo, marcando-a pela tira de papel colada a esta folha. \*

B) Marque, sobre a linha, o ano de 1965. Você já sabe em que ponto da linha deve marcar.

C) Considere que o ano de 1965 não é final de século. Nós vamos representar cada século por um espaço de 100 anos, marcando o início e o fim de cada século. Marque o século XX por um espaço de 0,65 cm.

D) Sabendo, pois, que estamos no século XX, marque, sobre a linha, o ano 1. Escreva, a seguir, todos os anos iniciais dos séculos seguintes, da mesma forma que você aprendeu na linha do tempo da História do Brasil. Use algarismos arábicos, sem índices.

E) Escreva, sob pequenos caracteres correspondentes aos séculos, o número de cada um deles, em ordem decrescente (do 1º ao 20º). Exatamente como foi feito para a linha do tempo da História do Brasil.

F) Nós sabemos que as primeiras civilizações humanas apareceram muito mais de trinta séculos antes do nascimento de Jesus Cristo. Na nossa linha do tempo vamos chegar apenas até cerca de 3000 a.C. (antes de Cristo). Você, que pode ler e escrever, represente muitos outros séculos anteriores a 3000 a.C. Assim, indique sobre a linha o início de cada século, a partir de 3000 a.C. até a data referida acima. Indique, também, o número de cada século. Tudo isso, aplicando as mesmas regras de numeração que você usou até agora.

NOME DO ALUNO .....

CLASSE .....

\* Aqui foi colada uma tira de 7 cm. de largura, cobrindo o papel necessário ao traçado da linha.

191

## VI. RESPONDA OU RESOLVA AS SEGUINTESS QUESTOES:

- A) Considerando que você tomou, como ponto de partida da sua linha do tempo o seu nascimento, e que o ponto de partida da linha da História do Brasil foi o descobrimento, por que não tomamos, como ponto de partida da linha do tempo da História da Humanidade, o aparecimento do homem sobre a terra?
- B) Sabemos que estamos no ano de 1965. Mas sabemos que já existiam civilizações há mais de 4.000 anos atrás. Por que, então, numeramos este ano que está em curso como 1965?
- C) Sublinhe o fato que aconteceu primitivo:
1. descoberta da América (1492); proclamação da independência dos Estados Unidos (1776).
  2. revolução pernambucana (1817); bandeira de Fernão Dias (1674).
  3. morte de Joana d'Arc (1431); início das Cruzadas (1096).
  4. morte de Jesus Cristo (33); queda do Império Romano (476).
  5. assassinato de João César (44 a. C.); queda de Jerusalém (70).
  6. morte do grande filósofo grego Sócrates (399 a. C.); início do governo de Péricles em Atenas (443 a. C.).
  7. morte de Marco Antônio (30 A.C.); início do governo de Augusto (31 a. C.).
  8. construção das grandes pirâmides do Egito (2.600 a. C.); Abraão sai da Caldéia rumo a Israel (1.750 a. C.).
  9. criação do reino de Portugal (1.140); Ricardo Coração de Leão vai à Cruzada (1.189).
  10. Napoleão toma o poder na França (1.799); Revolução Francesa (1.789).
- D) Indique a data exata que inicia e termina os seguintes séculos:

SÉCULO	DATA INICIAL	DATA FINAL
XII	.....	.....
XIII	.....	.....
XIV	.....	.....
XV	.....	.....
XVI	.....	.....
XVII	.....	.....
XVIII	.....	.....
XIX	.....	.....
XX	.....	.....
XXI	.....	.....
XXII	.....	.....
XXIII	.....	.....
XXIV	.....	.....
XXV	.....	.....
XXVI	.....	.....
XXVII	.....	.....
XXVIII	.....	.....
XXIX	.....	.....
XXX	.....	.....

E) As primeiras Olimpíadas realizaram-se na Grécia em 776 a. C. Quantos anos já se passaram, daí até hoje?

F) Quantos anos já se passaram, desde o nascimento de Jesus Cristo até hoje?

G) Maomé fundou a religião muçulmana em 622. Quantos anos faz?

H) Quantos anos se passaram entre a realização das primeiras Olimpíadas e a coroação de Carlos Magno, que ocorreu no ano 800?

I) A cidade de Roma foi fundada em 753 a. C. Quantos anos depois foi descoberto o Brasil?

J) A segunda Guerra Mundial começou em 1939. Quantos anos antes dela foi coroado Carlos Magno?

K) Indique em que séculos se localizam as seguintes datas (incluiva-se no início, meados ou fins):

ANO	SÉCULO	INÍCIO, MEADOS OU FINS
1715	.....	.....
1863 a. C.	.....	.....
1513	.....	.....
1513 a. C.	.....	.....
311 a. C.	.....	.....
299 a. C.	.....	.....

# Anexo V- Ficha de Avaliação do aproveitamento mensal- Colégio de Aplicação-1963

## COLEGIO DE APLICAÇÃO - 1as. SÉRIES EXPERIMENTAIS

### FICHA DE AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO MENSAL - ESTUDOS SOCIAIS

Mês de ..... de 1963

Aluno: ..... Série: .....

Conceito

Capacidade de localizar fatos no tempo e no espaço .....

Capacidade de observação .....

Capacidade de análise .....

Capacidade de síntese .....

Capacidade de interpretação e exposição .....

Capacidade de concentração .....

Interesse por assuntos da atualidade relacionados com a área .....

Atividades e trabalhos dirigidos .....

conteúdo .....

desenvolvimento .....

conclusões .....

Documentação .....

conteúdo .....

forma .....

apresentação .....

Atuação na equipe .....

CONCEITO GLOBAL .....

% de acertos na prova de avaliação: ..... Posição no grupo: .....  
nota em pontos

Conceito	Pontos	PMx1	PMx3	Pontos correspondentes ao conceito da ficha de avaliação (PM) x 1 .....
P	0 - 20	10	30	
MF	20 - 30	30	75	Pontos correspondentes ao conceito da prova de avaliação (PM) x 3 .....
F	30 - 40	40	105	
M	40 - 60	50	150	
B	60 - 70	65	195	
MB	70 - 80	75	225	
O	80 - 100	90	270	
PM-	40 - 50	45	135	
PM+	50 - 60	55	165	

Soma: .....

Soma ÷ 4 = ..... Aproveitamento: .....

assinatura do professor

Data: ...../...../1963

# Anexo VI- Ficha de Avaliação do aproveitamento escolar- Colégio de Aplicação- 1965

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA,  
CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
CLASSES INTEGRADAS DE GINÁSIO  
FICHA DE AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR  
ESTUDOS SOCIAIS ..... BIMESTRE DE 1965

Série .....

Aluno .....	CONCEITO
Capacidade de localizar fatos no tempo e no espaço ...	.....
Capacidade de Observação .....	.....
Capacidade de Análise .....	.....
Capacidade de Síntese .....	.....
Capacidade de Interpretação e exposição .....	.....
Capacidade de Concentração .....	.....
Interesse por assuntos da atualidade relacionados c/ a área .....	.....
Atividades e trabalhos dirigidos	
planejamento .....	.....
desenvolvimento .....	.....
conclusões .....	.....
Documentação	
conteúdo .....	.....
forma .....	.....
apresentação .....	.....
Atuação na equipe .....	.....

Pontualidade  
    às aulas e atividades .....

na apresentação do material p/ aulas e atividades .....

CONCEITO GLOBAL .....

NOTA DA PROVA DE AVALIAÇÃO

Nota correspondente ao conceito da FICHA DE AVALIAÇÃO x 1: .....

Nota da PROVA DE AVALIAÇÃO x 3: .....

SOMA: .....

SOMA: 4: ..... APROVEITAMENTO ..... POSIÇÃO EM

RELAÇÃO A MÉDIA DA CLASSE: .....

DATA: ...../...../196.....

Assinatura do Professor

Assinatura do Professor

## Anexo VII- Ficha de atitudes- Colégio de Aplicação- 1966

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP.

ALUNO-----Classe-----Bimestre  
1966

ÁREA DE.....

## FICHA DE ATITUDES

Interesse pela área	Conceito:	<u>Tabela de conceitos</u> E - Excelente O - Ótimo MB - Muito bom B - Bom MS - Médio superior M - Médio MI - Médio inferior F - Fraco MF - Muito fraco P - Péssimo
Atenção concentração	Conceito:	
Assiduidade	Acréscimos:	
Exatidão no cumprimento de tarefas e apresentação do material		
Participação		
Atuação na equipe		
TOTAL DE ACRÉSCIMOS (até 2 pontos)		

OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR-----  
-----  
-----  
-----

Assinatura do Professor

**Anexo VIII- Estrutura da Ficha de Avaliação do aproveitamento escolar- Colégio de Aplicação- 1968**

COLÉGIO DE APLICAÇÃO FIDELINO DE FIGUEIREDO DA FFCL.- DA USP.

GINÁSIO INTEGRADO ÁREA DE-----BIMESTRE DE 1968

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

ALUNO -----SÉRIE-----


INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS	nota	pêso	pontos
Exercícios escritos			
Exercícios orais			
Estudos dirigidos			
Redações			
Documentação			
Provas			
Trabalhos de equipe			
Relatórios			
Seminários			
Outros:			
MÉDIA FINAL :.....			

FICHA DE OBSERVAÇÃO

	boa	média	insatis- fatória
Assiduidade			
Pontualidade às atividades			
Pontualidade na apresentação de tarefas			
Exatidão na apresentação do material			
Concentração			
Participação em classe			
Participação em equipe			
Disciplina			
Observações:			

ASSINATURA DO PROFESSOR

**Anexo IX - Ficha de observação do Aluno. Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha.**

Aluno X				
I	1º bim.	2º bim.	3º bim.	4º bim.
Superior				
Acima Média				
Média				
Abaixo Média				
Inferior				

**Fonte:** Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1971. Centro de Documentação e Difusão Científica Professor Casemiro dos Reis Filho (CEDIC-PUC/SP). Fundo do Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo, SEV.

**Anexo X- Ficha de Avaliação do Trabalho em equipe- Colégio de Aplicação**

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE EQUIPE

Título do trabalho: .....

Área de estudos: .....

Componentes da equipe: .....

..... Série: .....

Data do início do trabalho: ..... Do término: .....

I. Orientação dada pelo professor para realização do trabalho:

A. Objetivos do trabalho: .....

.....

B. Roteiro a ser seguido:.....

.....

C. Pesquisas a serem feitas:

1. Bibliografia .....

.....

2. Entrevistas:.....

.....

3. Outras:.....

.....

D. O professor deu orientação para a distribuição das tarefas entre os membros da equipe? Qual? .....

.....

.....

II. Execução do trabalho:

A. Como foram distribuídas as tarefas entre os membros da equipe?

.....

.....

.....

.....

B. Seguiram o roteiro dado pelo professor? .....

Em caso negativo, por que não? .....

.....

C. Que dificuldades encontraram para realizar o trabalho? .....

1. quanto à bibliografia:.....

.....

2. quanto à obtenção do material necessário:.....

.....

3. quanto à dificuldade do trabalho (não tinham base, não entenderam  
nem o assunto, etc):.....

4. quanto à orientação recebida (foi ~~ins~~ suficiente, pouco clara, mui-  
to vaga, etc):.....

5. quanto às reuniões da equipe (falta de local, de horário):.....

6. quanto à participação dos elementos da equipe:

a. alguns colegas não trabalharam:.....

b. alguns colegas prejudicaram o trabalho:.....

c. Outras observações:.....

7. Quanto ao prazo: foi ~~ins~~ suficiente?.....

Na semana em que o trabalho foi feito, tinham muitos outros deve-  
res?.....

### III. Resultados obtidos:

A. Que nota a equipe obteve pelo trabalho?.....

B. Acharam justa a nota obtida? Por que?.....

C. Ficaram satisfeitos com o trabalho que fizeram?.....

Em caso negativo, por que não?.....

D. Poderiam ter feito um trabalho melhor?.....

Em caso afirmativo, por que não puderam fazê-lo?.....

IV. Outras críticas, observações sobre o trabalho realizado:.....

This image shows a full page of dot grid paper. It features horizontal ruling lines spaced evenly down the page. Each line is composed of small, dark dots. The paper has a light cream or off-white color. There are no margins, text, or other markings on the page.

## Anexo XI- Autoavaliação em equipe – Ginásio Vocacional

Equipe 4

12 de novembro de 1969 - 1ª série D<sub>2</sub>

## Avaliações

✓ Amar - Participou bem na equipe e relativamente bem na retomada.

conceito individual - ACM-

conceito da equipe - ACM

✓ Sônia - Participou bem na equipe e não na aula e relatou.

conceito individual - M+

conceito equipe - M+

Sera - Pouco participou na equipe e na aula relativamente bem.

conceito individual - M+

conceito da equipe - M

✓ Aristides - não fez a bateria e faltou na aula  
conceito - I-

## Anexo XII- Prova de História- Colégio de Aplicação- 1967

*misant*

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA U  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - GINÁSIO INTEGRADO  
PROVA DE AVALIAÇÃO - HISTÓRIA ..... BIMESTRE  
NOME ..... 3ª Série ..... 1967

I. Fundamente a afirmação:  
" Considerando o clima e a vegetação da Região de Mongólia, não po-  
demos deixar de reconhecer uma influência decisiva das condições -  
climáticas, no sentido de precipitar a "queda do Império Romano".

.....

II. O exército Romano, que conquistou quase todo o mundo conhecido na  
época, não pôde conter a invasão dos povos bárbaros, cuja organi-  
zação militar era inferior à dos romanos.  
Como se explica esse fato?

.....

III. Baseado nos conhecimentos que você adquiriu, fundamente a afirmação abaixo:

" De ponto de vista político, a formação da Europa, como um conjunto de estados independentes, tem raízes na " queda do Império Romano".

IV. Como você sabe, antes de os árabes conquistarem a bacia do Mar Mediterrâneo, o comércio com o Oriente já estava em decadência. Indique(3) três fatores , responsáveis por essa decadência.

V. Como você teve oportunidade de comprovar, durante a maior parte do Império Romano, predominava uma economia monetária. Na Alta Idade Média, entretanto, a circulação monetária era reduzidíssima. Em muitas regiões da Europa, a moeda era praticamente inexistente.

Indique, nas linhas abaixo, (2) duas razões dessa transformação.

VI. Analise e justifique a afirmação:

"Na Idade Média, a riqueza das pessoas se baseava na quantidade de terras que cada uma possuísse".

VII. Durante o Império Romano, as (2) duas classes mais numerosas eram a dos pequenos proprietários e a dos escravos.

Na Alta Idade Média, não encontramos a classe dos escravos, a dos pequenos proprietários encontrava-se extremamente reduzida, enquanto que a CLASSE MAIS NUMEROSA ERA A DOS SER-  
VOS.

Indique, nas linhas abaixo, alguns fatores responsáveis por essa transformação.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

## Anexo XIII- Avaliação objetiva- 3ª série de 1965- Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha- 1965

Ginásio Estadual  
Ginásio Estadual Vocacional "Oswaldo Aranha"  
Área de Estudos Sociais  
AVALIAÇÃO OBJETIVA  
Data: 6 / 1965

Nome: \_\_\_\_\_ Série: 3a

1. Localize no seu Atlas as cidades de Salvador e Porto Alegre. Você - vai apresentar o tipo de climas de cada uma delas e justificá-los.
2. Analise a bacia do rio Tocantins. Por que o rio Araguaia nascendo - tão próximo da bacia do rio Paraguai dirige-se para o norte do país?
3. Explicar com exemplos uma influência positiva e uma negativa da ve- getação na conquista do território brasileiro o qual foi o elemento responsável por essa expansão.
4. Você vai pensar nas várias etapas da conquista do nosso território. Explique como o relevo foi fator negativo no século XVI e positivo nos movimentos dos séculos XVII e XVIII.
5. Além do objetivo econômico, que outros objetivos estendera nossas - nossas fronteiras para oeste? Cite e localize.
6. Demonstre a) a unidade  
b) a diversidade que se verifica no nosso país, usando - para cada, um elemento físico e um humano
7. Por que o tratado de Madri não vigorou?
8. Escolha dois elementos dentro do Ginásio Vocacional, hierarquicamen- te diferentes, e apresente correspondentes no município, no Estado e no país.