

AS AVALIAÇÕES APLICADAS PELOS PROFESSORES NA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.

Eliane Mimesse.
Universidade Tuiuti do Paraná. (UTP)
emimesse@bol.com.br

RESUMO:

Será abordada a prática pedagógica dos professores de História quanto a elaboração e aplicação das avaliações dos conteúdos. Pesquisaram-se as práticas dos professores de ensino básico de escolas estaduais localizadas na área metropolitana da cidade de São Paulo. Estabeleceu-se como período de análise as décadas de 1970 e de 1980, época dos debates visando mudanças na metodologia de ensino. Os programas oficiais continham sugestões de atividades e de avaliações. As fontes para esse estudo são os relatórios de estágios de observação, produzidos para a disciplina Prática de Ensino do curso de licenciatura em História da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: avaliação, ensino de História, prática pedagógica.

EVALUATION TESTS IN THE DISCIPLINE OF HISTORY THE 1970S AND 1980S.

ABSTRACT:

The present work embraces the pedagogical practice among History educators and its relation with development and application of evaluation tests. The practice of educators from elementary school of the metropolitan area of Sao Paulo City was researched. Since the 1970s and 1980s were fecund in debates over changes in teaching methodology. The official programs contained suggestions for activities and evaluations. The sources of this research were reports by interns who attended Practice of Teaching, for the major in History at Universidade de São Paulo.

Key-words: evaluation tests, History teaching, pedagogical practice.

A prática pedagógica dos professores de História, ao que concernem as avaliações, nos anos da ditadura militar, refere-se às formas de como essas foram elaboradas e aplicadas nas salas de aulas. As fontes utilizadas para a elaboração deste estudo são os relatórios de estágios de observações produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade de São Paulo. Esses relatórios são compostos por itens variados sobre a estrutura administrativa da escola, organização espacial das salas, entrevista com professores da disciplina, descrição do desenvolvimento da aula, e também cópias dos planejamentos de ensino e de algumas das avaliações aplicadas. Depreendem-se, a partir da análise das fontes, que nesses anos do período estudado, os alunos foram avaliados por provas, algumas elaboradas em forma de testes de múltipla escolha, outras com questões dissertativas. Essas duas modalidades foram as mais citadas nas fontes nos dois níveis de ensino. As notas bimestrais dos alunos eram compostas por provas mensais ou bimestrais e por outras atividades que as complementassem. Somando-se a nota da prova com a das atividades, o aluno tinha

uma nota bimestral. Muitas das atividades realizadas em sala de aula pelos professores, foram consideradas como avaliações.

A avaliação deve verificar a apreensão pelos alunos de determinados conteúdos estabelecidos pelo professor e pode variar de acordo com a metodologia educacional seguida naquele momento. Turra e outros (1989) indicam que as avaliações têm funções gerais e específicas: as gerais podem “fornecer as bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação de pessoal e ajustar políticas e práticas curriculares” e as específicas, “facilitar o diagnóstico, melhorar a aprendizagem e o ensino, estabelecer situações individuais de aprendizagem e promover e agrupar alunos pela classificação”.(TURRA et al., 1989, p. 179)

O *Guia Metodológico* de história de 2º grau relaciona os tipos de avaliações mais adequados aos alunos deste nível de ensino. As avaliações poderiam ser “provas escritas com perguntas de respostas livres, provas escritas com questões objetivas, testes de vários tipos, provas escritas com tema e liberdade de consulta, provas orais, com ou sem atividades práticas”.(BRASIL, 1971a, p.123) Todos estes itens aparecem acompanhados de exemplos de conteúdos específicos para melhor ilustrar as explicações. A prova dissertativa, segundo as instruções deste *Guia*, deveria ser orientada por um roteiro, para balizar o aluno no desenvolvimento do texto. Caso as provas contivessem perguntas abertas, seria necessário manter o objetivo de “medir a capacidade de síntese do aluno”. Para tanto, o local destinado à resolução das questões deveria ser delimitado em certo número de linhas, “pois a tendência do aluno é fazer verdadeiras dissertações”.

Este argumento, utilizado pelo *Guia* no início da década de 1970, tornou-se obsoleto à medida que a metodologia de ensino foi mudando, e as questões com respostas curtas foram perdendo espaço para as dissertações. O texto produzido pelo aluno a partir de sua assimilação do conhecimento será valorizado durante a década de 1980, o que foi enfatizado nos documentos oficiais estaduais, como na *Proposta Curricular de História e Geografia de 2º grau* e na *Proposta Curricular para o ensino de história de 1º grau*.

Com a finalidade de auxiliar o professor na escolha do melhor tipo de avaliação, o *Guia Metodológico* traz uma síntese que indica o que deve ser verificado e quais formas de avaliar seriam as mais adequadas, segundo o nível de ensino em que o aluno se encontra.

1º ciclo (5ª a 8ª séries do 1º grau)

O que verificar: fatos, conceitos (nomenclatura); generalizações; compreensão = identificação; aplicação = exemplificação;

Como verificar (preferencialmente usando): testes; questões objetivas; dissertações orientadas (curtas); perguntas abertas; questões com mapas e gravuras; resumo de textos, interpretação de frases;

2º ciclo (1ª a 3ª séries do 2º grau)

O que verificar (informações mais complexas): domínio de critérios; compreensão=interpretação; análise e síntese; aplicação = exemplificação e explicação; avaliação – extrapolação;

Como verificar (testes): questões objetivas; interpretação de textos; resolução de problemas; leitura e interpretação de gráficos; crítica a fontes históricas; (BRASIL, 1971 a, p. 126)

As provas testes eram as mais utilizadas no início dos anos 70 e o seu uso se reduziu à medida que as provas com questões dissertativas ou temáticas se disseminaram. Esta mudança de metodologia de ensino e de avaliação insere-se no processo de transição metodológica que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980. Um estagiário relata como a professora, que lecionava no 1º e no 2º graus, elaborava as avaliações.

[A professora] diz que exige bastante, a medida em que não adere ao método dos testes de múltipla escolha, embora reconheça que os questionários não sejam a melhor técnica de ensino: tanto é assim que nas séries mais graduadas elimina o questionário para exigir dissertações, ou perguntas que exigem maior reflexão. (RELATÓRIO 6, 1990)

As provas com questões dissertativas começaram a ser citadas, ainda muito timidamente, só a partir de 1978, quando talvez começassem a tomar o lugar das provas testes e das com questões de respostas curtas. Algumas dessas provas foram resolvidas pelos alunos em pequenos grupos ou individualmente e com consulta, mas nem sempre proporcionaram melhor rendimento e assimilação dos conteúdos, porque os alunos ainda não dominavam a nova técnica de avaliação.

Na prova o professor permitiu a consulta dos textos lidos, foram feitas perguntas que incluíam os principais itens expostos, sendo que as respostas estavam bem claras e explícitas nos textos. Se o acompanhamento das aulas foi bom, as respostas seriam de relativa facilidade, bastaria uma consulta aos textos. Porém, as respostas ficaram muito aquém das esperadas, talvez pelos alunos não estarem habituados a trabalhar com consultas, ou por terem dificuldades na leitura e interpretação dos textos, ou pela incapacidade de assimilação. O fato é que algumas respostas não tinham ligação nenhuma com as perguntas, mostrando um total despreparo e falta de compreensão em relacionar a pergunta com a resposta devida. (RELATÓRIO 1, 1983)

As formas de avaliação coexistiram nas salas de aula, independentemente do método de ensino. São exemplos desta situação três relatórios de 1977, de séries diferentes. No primeiro, o estagiário critica a elaboração das perguntas da prova:

As perguntas das provas eram extremamente elementares e exigiam respostas objetivas. Por exemplo:

Complete – Uma das características do capitalismo financeiro é _____. A resposta deveria ser hegemonia do sistema bancário. Resposta esta tal se encontrava no livro didático adotado de autoria do professor José Jobson de A. Arruda.

Outra questão: O capitalismo industrial começa com _____ iniciada na _____. A resposta deveria ser: Revolução industrial e Inglaterra. (RELATÓRIO 1, 1977)

No segundo relatório, o estagiário avalia que a prova:

[...] foi composta por cinco questões, exigindo respostas dissertativas curtas. Exemplo:

1 – Explique por que na Mesopotâmia, no início de sua história, não houve unidade política.

- 2 – Em que continentes se localizam os seguintes países?
 - a) Grécia,
 - b) Índia,
 - c) Egito.
- 3 – Quem foi Hamurabi e qual a sua importância na Mesopotâmia?
- 4 – O que você entende por região geograficamente fechada? Dê exemplo.
- 5 – Quais foram as consequências da sedentarização do homem?
(RELATÓRIO 14, 1977)

Em outro relatório, o estagiário argumenta:

A avaliação dos alunos das 5^{as} séries, neste primeiro bimestre, é feita bimestralmente, levando-se em conta, para nota, a apresentação de trabalhos feitos em classe (debate, quadro sinótico, etc.), deveres de casa (mapas, questionários, exercícios), conceitos (comportamento) e uma prova, que, além de malfeita, não mede conhecimento nenhum, levando o aluno apenas à memorização e nunca à uma análise, num questionamento do que ele aprendeu e se serve como instrumento para manejar a sua realidade.
(RELATÓRIO 15, 1977)

As provas objetivas, ou em forma de testes, poderiam ser elaboradas com alternativas ou com testes de múltipla escolha, com frases junto às quais fosse necessário assinalar “C” quando estivessem certas ou “E” se erradas, “V” para as verdadeiras e “F” para as falsas. Outra possibilidade, segundo o relato da estagiária: “A avaliação se faz por duas provas: a primeira é de testes, com afirmações ‘sim’ ou ‘não’; e a segunda é dissertativa, constando de justificativas das afirmações da prova de testes, isto é, o porquê do ‘sim’ e do ‘não’.” (RELATÓRIO 1, 1972)

Poderiam ser também objetivas as provas que optassem pelo preenchimento de lacunas. As provas com questões poderiam ser elaboradas a partir de perguntas que pedissem respostas curtas que, na maioria das vezes, eram retiradas de um extenso questionário e respondidas exatamente de acordo com os capítulos do livro didático utilizado.

As provas escritas se limitam a perguntas do livro (questionário) que a professora ajuda os alunos a responderem em classe e pede que estudem em casa pois vai cair na prova. [...] Nas provas escritas do 2º grau, uma em cada bimestre, a professora faz questões sobre a matéria em geral. Não usa teste.
(RELATÓRIO 16, 1977)

No exemplo referido acima, o uso autoritário da avaliação é o que impera, os alunos deveriam simplesmente decorar as respostas das questões sem necessariamente compreendê-las. De acordo com Luckesi (1998, p.40), a avaliação quando autoritária é “transformada em mecanismo disciplinador de condutas sociais”. Neste caso, alerta o autor, esta prática utiliza a ameaça e o poder da avaliação, para estabelecer a ordem da sala de aula. Quando uma ação é considerada pelo professor como de indisciplina, pode ser “castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno”; os alunos rebeldes podem ser advertidos, senão poderiam “sofrer consequências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais”.

Outra forma autoritária de elaboração de avaliação é aquela com lacunas a serem preenchidas. Para os alunos existia a necessidade de saberem, exatamente, qual era a palavra a ser colocada no espaço em branco. A seguir, um exemplo de prova mensal com questões de preenchimento de lacunas, aplicada em uma 5ª série. Nota-se que apenas uma questão é dissertativa.

1. _____ e _____ foram os dois tipos de ataques sofridos pelo Brasil a partir da colonização.
2. _____ foi o motivo das invasões holandesas a partir do século XVII.
3. O que você entende por Insurreição Pernambucana?
4. _____, _____, _____ eram as atividades econômicas das fases: litorânea, penetração e consolidação.
5. A pecuária no Nordeste desenvolveu-se em função da atividade: _____
A pecuária no Sul desenvolveu-se em função da atividade: _____
6. Como o gado expandiu-se pelo interior nordestino? (RELATÓRIO 2, 1973)

Os comentários do estagiário sobre esta prova demonstram sua indignação quanto à maneira como foi estruturada. Para ele, a professora elaborou este tipo de prova para obter apenas “respostas curtas, mais fáceis de corrigir”, além de se preocupar apenas em medir os conhecimentos dos estudantes e seu grau de memorização das informações.

As opções dos professores por provas objetivas ou com questões, ou até com as duas modalidades de questões em uma única prova, refletiam a necessidade de verificar a assimilação dos conteúdos, exatamente, da forma como haviam sido apresentados em aula. Estes tipos de provas possibilitavam que os alunos decorassem os conteúdos selecionados ou as respostas do questionário corrigido. Para o professor, quanto maior fosse o número de questões selecionadas, mais conteúdo seria avaliado. Os conteúdos da disciplina História, desta forma, tornavam-se a cada dia uma sucessão de fatos a serem decorados, sem existir nenhum tipo de contextualização, não garantindo necessariamente a aprendizagem dos alunos. A correção destas provas, agilizada por sua própria forma de apresentação, necessitava só de um gabarito. Um estagiário relata o que observou em uma sala de 1ª série do 2º grau:

Nenhuma outra operação mental além da "decoreba" lhes é exigida, inclusive na avaliação; o que pode ser facilmente testemunhado por uma das provas do 1º colegial: cinquenta questões, (um minuto para cada questão, vinte e cinco questões em cada aula), baseia as informações sobre povos da antiguidade, quando não em personagens. Exemplo: Sobre Sargão I podemos dizer:

- a) rei acádio, primeiro monarca da Mesopotâmia, uniu as cidades acádias e sumérias (2550 a. C.)
- b) destruiu o reino de Israel.
- c) organizou a biblioteca de Nínive.
- d) fundou o segundo Império Babilônico.

As questões não são comentadas posteriormente, sendo devolvidos aos alunos apenas os gabaritos contendo a nota e a correção. (RELATÓRIO 2, 1978)

A atitude deste professor é considerada pelo estagiário como desaconselhável, já que os alunos permanecem sem entender porque erraram ou acertaram as questões. Entretanto, na elaboração deste tipo de prova, pela sua extensão, apesar da facilidade na correção a professora deveria ter a seu dispor recursos materiais como estêncil, máquina de escrever e mimeógrafo, nos anos 70, ou cópias xerográficas, na década seguinte.

Em um dos relatórios de estágios de 1979, o estagiário reproduz a justificativa de uma professora de história de 7^a e de 8^a séries sobre o uso de provas testes. Segundo sua argumentação, os alunos apresentavam dificuldades na apreensão dos conteúdos, por não saberem escrever ou raciocinar.

[...] suas provas são fáceis, mas os alunos conseguem maior conceito quanto mais testes a prova apresenta; a maior parte dos alunos não sabe escrever e nem mesmo raciocinar, mas a maior parte dos alunos consegue bons conceitos em português e em matemática; assim sendo, para não se responsabilizar sozinha pelo provável índice de reprovação, facilita as coisas para os alunos com as provas testes. (RELATÓRIO 3, 1979)

As provas objetivas, no formato de testes de múltipla escolha, e as com várias questões para dissertar podem ser explicadas segundo a modalidade de avaliação designada como “somativa”, que prevê a classificação dos alunos no final de um período — mês ou bimestre —, de acordo com o nível de assimilação dos conhecimentos. De acordo com Turra et al. (1989), esse nível pode ser expresso em notas ou conceitos, visando à verificação geral dos resultados obtidos, no decorrer do período estipulado para avaliação. Em geral, nesta modalidade de avaliação, adotam-se práticas complementares, como a comparação dos resultados e a comunicação aos pais, responsáveis e administradores. Essas ações foram estabelecidas legalmente no artigo 78 do Decreto n.º 10.623, de 26 de outubro de 1977 (o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau) e o artigo 83 do Decreto n.º 11.625, de 23 de maio de 1978 (o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau), ao determinar que os “resultados da avaliação do aproveitamento deverão ser sistematicamente registrados, analisados com o aluno, e sintetizados num conceito único, bimestralmente enviado à Secretaria da escola e comunicado aos pais ou responsáveis”.

As provas desta modalidade requerem a definição de objetivos, que serão formulados provavelmente para a assimilação dos conteúdos abordados, e devem determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução. Segundo Prado (2004), a avaliação somativa tem a função de classificação, proporciona a adequação do aluno a um determinado nível de aproveitamento alcançado, comparado ao restante dos alunos da mesma sala. É, na verdade, de maior complexidade quando comparada às provas testes ou com lacunas, que por sua vez, não previam a existência de objetivos visando a melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que, na prática, os professores continuavam utilizando provas testes, a *Proposta Curricular de História e Geografia de 2º grau* sugeria que os conteúdos e as avaliações do conhecimento adquirido não fossem muito minuciosos e que deveria ser dada ênfase à comunicação oral e escrita dos alunos — isto é, a prioridade deveria ser a prova dissertativa.

Embora a relação dos subitens (dos conteúdos) seja, algumas vezes, minuciosa, isto não significa que devem ser tratados todos detalhadamente. Ao abordar os conteúdos programáticos, o professor deve ter sempre presente a preocupação de selecionar com critério as informações. Datas,

nomes, fatos, localidades, descrição de paisagens e de acidentes geográficos devem ser apresentados em função do esclarecimento e concretização da visão geral que se pretende transmitir, sem desviar-se em minúcias e pormenores desnecessários. [...] Não desconhecendo a variada e numerosa relação de atividades que o professor pode e deve desenvolver, optamos pela ênfase na comunicação oral e escrita, por serem estas comuns a qualquer uma das formas escolhidas. (SÃO PAULO, 1980, p.8)

A nota bimestral dos alunos, como já foi dito, eram compostas pelas provas e por outras atividades que as complementavam. Necessariamente, os professores precisavam dispor de dois ou mais instrumentos para avaliar o aproveitamento bimestral dos alunos, como estava estabelecido no artigo 76 do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e no artigo 81 do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau.

As atividades que compunham as notas, juntamente com as provas, estiveram expressas muitas vezes na ficha do professor, que agregava as atividades vinculadas ao trabalho pedagógico e as atitudes comportamentais dos alunos. A ficha do professor era de fato a Ficha de Conceito Individual. Era composta por itens que, a princípio, decorriam da observação do comportamento dos alunos em sala de aula e, com o passar dos anos, incorporou atividades escritas individuais e em grupos. Os itens tratavam de verificar e estabelecer valores quanto à apresentação do aluno e do seu material escolar, à responsabilidade na entrega de tarefas e trabalhos no prazo, à participação nos debates desenvolvidos em sala de aula, à organização dos materiais e dos cadernos, à pontualidade e frequência nas aulas, ao comportamento em aula e ao interesse pela aula e pelas atividades propostas pelo professor. A escolha dos itens variava de acordo com os professores.

Os professores citaram a ficha, entre os anos de 1972 e 1980, indicando quais os itens utilizados para avaliar os alunos. Nos anos de 1975 e 1980, os professores não fizeram uso da denominação “ficha de conceito”, apenas indicavam as atividades que complementarizavam as notas das provas dos alunos. Nos anos posteriores, estes itens não são mais indicados nos relatórios, talvez em decorrência da implantação da avaliação do rendimento escolar por meio de menções, em 1977 no 1º grau e em 1978 no 2º grau.¹

As fichas foram utilizadas pelos professores na década de 1970 e eram também por eles denominadas de Ficha de Observações ou Ficha de Avaliação. Identifica-se a origem da criação das fichas dos professores no artigo 14 da Reforma do Ensino de 1971, ou Lei Federal de n.º 5692, que trata da necessidade da aferição do rendimento escolar mediante avaliação do aproveitamento e da assiduidade.

Artigo 14 — A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. [...] § 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo

respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação (BRASIL, 1971b).

Esse artigo foi abordado no item que trata do sistema de avaliação na Indicação n.º 1, do Conselho Estadual de Educação, de 3/1/1972, e que explicitava a necessidade de os professores documentarem os resultados das avaliações obtidas pelos alunos por meio de observações anotadas e registradas, incluindo-se as auto-avaliações e as avaliações em grupos. Estabelecia que ao final de cada unidade o professor deveria “realizar a síntese geral dos dados registrados em ficha única, nela figurando os resultados obtidos pelo aluno relativos a cada objetivo proposto”.

Entre os itens que compuseram as fichas de conceitos individuais, algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula foram trabalhos individuais e em grupos, elaboração de pesquisas, resolução de questionários e desenho de mapas. Estas atividades, como as atitudes comportamentais, deveriam ser avaliadas como complementares ao valor da prova. Eram acompanhadas de outras atividades, como discussões de textos, apresentação de seminários, resolução de exercícios do livro, participação em debates e redação de resumos. Todas podem ser classificadas como instrumentos de avaliação da aprendizagem e compuseram, juntamente com as notas das provas, os conceitos bimestrais dos alunos. Os conceitos, expressos em resultados bimestrais da avaliação do aproveitamento, deveriam refletir as diferenças de desempenho e eram registrados em menções, como fora estabelecido pelos regimentos escolares.²

Os conceitos eram classificados em excelente, bom, satisfatório, sofrível e insatisfatório. As menções em letras de A até E, sendo identificados por categorias: o aluno atingiu plenamente todos os objetivos, o aluno atingiu todos os objetivos, o aluno atingiu os objetivos essenciais, o aluno atingiu parte dos objetivos essenciais, e o aluno não atingiu os objetivos essenciais. Na prática os professores não se ativeram aos conceitos, apenas fizeram uso das menções em letras e denominavam-nas, equivocadamente, de conceitos.

As menções, na medida do possível, substituíram as notas, e, com a nova sistemática, tornou-se mais complexo atribuir frações de uma nota ao aluno, porque os professores distribuíam a nota máxima de acordo com critérios pessoais. Em três relatórios de 1972, é possível identificar essa ação: “[...] a participação dos alunos em grupo vale 0.5 ponto na média mensal; a presença também vale 0.5 ponto; e para melhorar a nota há trabalhos com análise de documentos e examinam-se os cadernos”; (RELATÓRIO 1, 1972) “Para a avaliação a prova mensal tem valor de 6, os exercícios e outros trabalhos 3 e o conceito equivale a 1 ponto.”(RELATÓRIO 2, 1972)

A avaliação dos alunos é feita através de provas, chamada oral, estudo dirigido com pesquisa em grupo, conferindo, neste caso, crédito ao grupo que apresentar o trabalho em tempo hábil. Sua avaliação vai de 0 a 8, sendo que os 2 pontos restantes são conferidos pela participação efetiva do aluno. (RELATÓRIO 4, 1972)

Essas menções receberam críticas de professores e estagiários, por motivos diferentes. Os docentes, nos anos posteriores à implantação deste sistema de avaliação, passaram a classificar as menções em uma escala de um a dez, e cada menção referia-se a dois números na escala. Por exemplo: a menção “A” equivaleria às notas 9,0 e 10,0. Para distinguir o valor correspondente a cada menção, os professores usavam os sinais

de adição e de subtração. Assim, a menção “A” seguida de sinal de subtração corresponderia à nota 9; seguida de sinal de adição, à nota 10; sem nenhum sinal, à nota 9,5. Verifica-se que a ação dos professores na prática permaneceu, as menções foram classificadas em uma escala numérica, independentemente do discurso pedagógico, inserido na nova metodologia de ensino sobre a verificação do rendimento escolar. Prevaleceu a prática e a disseminação desta de modo equivocado, os que seriam as menções compostas por cinco letras do alfabeto, tornaram-se A +, A e A-, B+, B, B-, C+, C, C-, D+, D, D-, E+, E, E-.

Em um relatório de 1980, os estagiários explicam como a professora avaliava os seus alunos.

Gostaríamos de esclarecer que os alunos são avaliados segundo um critério qualitativo através de conceito: A, B, C, D e E. No entanto a nosso ver a professora não utiliza tal técnica de forma correta pois acaba por quantificar os conceitos estabelecendo um valor numérico correspondente. Assim A vale de 10 a 8, B vale de 8 a 6, C vale de 6 a 4, D vale de 4 a 2, e finalmente E vale de 2 a 0. (RELATÓRIO 1, 1980)

Mas existiram outras formas de pontuação, além da apresentada por esses estagiários. Um relato de 1987 explica o método de avaliação de um professor de história em salas de 5ª, 6ª e 7ª séries do 1º grau e 3ª série do 2º grau.

O critério de avaliação usado é o mesmo para todas as séries. O aluno que obtiver na prova/trabalho as pontuações [a seguir] receberá os respectivos conceitos. 20 pontos equivaleriam a A, de 19 a 15 pontos a B, de 14 a 10 pontos a C, de 09 a 05 pontos a D e abaixo de 04 pontos a E. São feitos sempre um trabalho e uma prova por bimestre. Ao final do bimestre, o professor consulta a tabelinha de pontos e dá o conceito, de acordo com o número de pontos obtidos pelo aluno. (RELATÓRIO 4, 1987)

No primeiro relatório tabulado de 1977, a professora indicou ao estagiário os “três principais problemas que impossibilitavam o desenvolvimento de um bom trabalho: falta de interesse dos alunos, falta de base e falta de um sistema de avaliação adequado, por notas”. A opinião dos estagiários era diferente da dos professores: concordavam com o sistema de avaliação por menções, mas pensavam que a técnica deveria ser utilizada adequadamente: “A professora utiliza conceitos (A, B, C, D, E) embora o fazendo com o critério de notas, assim cada conceito equivale a uma nota. Quando o aluno responde somente a uma parte da questão de modo correto, a professor considera a questão meio certa.” (RELATÓRIO 1, 1980)

Na prática, as menções foram designadas como “conceitos” por toda a comunidade escolar. Esta confusão na denominação talvez decorresse das instruções da legislação, que previa conceitos bimestral e final registrados em menções. Hoffmann (2003) esclarece que os conceitos integraram os regimentos escolares para possibilitar uma avaliação mais ampla, não considerando só o resultado das oito avaliações obrigatórias no ano letivo, normalmente compostas por quatro provas, uma por bimestre, e quatro atividades. Os conceitos avaliariam aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Para a autora, a utilização correta dos conceitos evitaria “o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas”. (HOFFMANN, 2003, p.45)

As atividades complementares às provas foram avaliadas com pontos positivos, quando corretas, ou negativos, quando erradas. Os pontos positivos e negativos eram somados ou subtraídos de acordo com o critério de cada professor; legalmente, não faziam parte da avaliação do rendimento escolar, mas existiram nas salas de aula. Os relatórios referem-se ao uso destes pontos durante todo o período estudado, como se vê em relatório de 1974:

O professor — com plena consciência de que, infelizmente, os alunos são motivados pelo fator nota — prosseguiu utilizando um de seus critérios de avaliação, o qual consiste na atribuição de pontos positivos aos alunos que participam das discussões, desde que, obviamente, seja uma participação séria e que contribua, de alguma forma, para os debates levados a efeito. (RELATÓRIO 2, 1974)

E também no relatório 4 de 1987: “Fazem parte da contagem os pontos positivos alcançados pela participação nas aulas.” Segundo Prado (2004), os pontos positivos e negativos sempre existiram, eram acrescidos ou subtraídos das notas, variando de professor para professor, já que deveriam apenas registrar nos diários de classe as notas em uma escala de 0,0 a 10,0. Quando ocorreu a mudança na atribuição de valores ao rendimento escolar, os docentes adaptaram o sistema de avaliação por notas às menções, e assim surgiu a nova prática dos pontos positivos e negativos, que a partir deste momento, passaram a crescer ou reduzir menções. A atribuição final das menções aos alunos dependia do critério pessoal de cada professor e de como somava ou subtraía pontos de menções.

Estes pontos, positivos ou negativos, atribuídos aos alunos referiam-se as atividades complementares desenvolvidas em sala de aula ou como tarefa de casa. As atividades foram consideradas como complemento das provas e eram componentes das notas bimestrais.

Uma das atividades complementares apontadas com frequência é a pesquisa, que consistia de uma prática escrita. Foi aceita pelos professores como item componente da Ficha de Conceito Individual. Foi sugerida pelo *Guia Curricular* do início da década de 70 e pela *Proposta Curricular de História e Geografia*, onde o item “Sugestão de atividades” alerta o professor sobre as pesquisas que não passam de “cópias infrutíferas” do texto consultado e sugere que utilize temas específicos, explique aos alunos a função de uma pesquisa; ressalta ainda que os resultados desta devem ser submetidos a críticas rigorosas, para serem considerados aceitáveis.

Mas sua utilização pelos professores nas salas de aula das escolas públicas possibilitou a criação de um novo significado e de uma nova prática. Na maioria das vezes, as escolas dispunham do espaço denominado “biblioteca”, que, com efeito, não desempenhava esta função. Podia ter se tornado depósito de materiais importantes, como o mimeógrafo, a que apenas algumas pessoas teriam acesso, ou fora ocupado por uma sala de aula, já que a quantidade de livros existentes na escola era irrelevante. Se havia sala própria para a biblioteca, o número de livros era mínimo e este escasso acervo era formado principalmente por livros didáticos usados, insuficientes para uma pesquisa aprofundada. Quando os professores pediam aos alunos que fizessem uma pesquisa em sala de aula, já contavam com as restrições da biblioteca escolar e chegavam até a indicar o nome do livro e dos capítulos a serem pesquisados. A pesquisa tornou-se cópia de várias páginas de um livro ou enciclopédia. Não obstante, com o passar dos anos, alguns docentes passaram a pedir aos alunos que resumissem os

conteúdos dos livros e escrevessem aquilo que tinham entendido. Um relatório de 1980 focaliza uma aula, com instruções aos alunos de 8ª série sobre como fazer uma pesquisa:

Os alunos deveriam ir à Biblioteca consultar sobre a Revolução Comercial, no livro de Edward McNall Burns. Foram marcados pelo professor os capítulos e subtítulos a serem resumidos. Recomendou aos alunos que tirassem cópias xerox das páginas, procurando não copiar exatamente igual ao livro, mas anotar o que pensaram, resumidamente; mas, se fizer necessária a reprodução das palavras contidas no livro, colocar entre aspas, marcar o número da página, o nome do livro e do autor. A falta desse detalhe implicaria em perda de ponto. O professor frisou a necessidade desse hábito disciplinar. (RELATÓRIO 6, 1980)

Esse professor preocupava-se em evitar a cópia das páginas do livro tal qual se apresentavam. Ele demonstra a mesma preocupação da *Proposta Curricular de História e Geografia* quando sugere as formas adequadas de conduzir uma pesquisa: esta deveria ser realizada na sala de aula ou na biblioteca da escola, com orientação do professor, e o aluno deveria ser “estimulado a emitir um parecer fundamentado”. Percebe-se que, nos *Subsídios* e na *Proposta Curricular*, existia um estímulo à reflexão dos alunos sobre os textos. Mas os professores, na prática, demoraram mais tempo para aplicar essas sugestões.

No item “Sugestão de atividades” da *Proposta Curricular de História e Geografia* também se pode encontrar os passos adequados à redação de trabalhos, individuais ou em grupos. Os trabalhos são sempre indicados após a realização de uma pesquisa, atentando para o desenvolvimento da sequência: introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia. E o trabalho que se iniciara com uma pesquisa poderia resultar em um seminário.

Foram apresentadas na referida *Proposta Curricular* as desvantagens da avaliação somativa, por ter a função apenas de classificar os alunos, e passaram a ser enaltecidas a avaliação formativa e a diagnóstica. A formativa, por identificar as insuficiências nas aprendizagens iniciais e indicar como os alunos estavam se modificando de acordo com os objetivos propostos; a diagnóstica, porque verificaria a situação dos alunos, determinando sua apreensão dos conteúdos a partir dos objetivos estabelecidos e indicaria segundo Turra et al. (1989, p. 179) se o aluno “apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo, identificar, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, ou essas próprias dificuldades”.

A intenção da nova metodologia era reduzir o uso das avaliações somativas. Um estagiário critica a metodologia de avaliação:

Considerando a escola, como temos feito até agora, como semelhante a uma fábrica, ou seja, estruturada sobre a autoridade hierárquica, baseada na divisão do saber e do trabalho, as provas se coadunam coerentemente com essa estrutura. Dessa forma, as provas que foram aplicadas procuram medir o grau de eficiência e produtividade dos alunos. Nesse sentido, elas foram apenas somativas, ou seja, classificaram o aluno perante a classe, em termos de produtividade, aliás, um procedimento bastante coerente com a visão de escola acima exposta. Não houve, nessas avaliações, uma preocupação com o nível de conhecimento e nem com o desenvolvimento de habilidades do aluno, de onde o professor pudesse selecionar alternativas corretivas de

estratégias de ensino. Assim, não houve preocupação com o desenvolvimento de habilidades, de compreensão, aplicação, análise ou síntese do aluno. Cobrou-se apenas a memorização, numa linha de continuação com as estratégias didáticas da sala de aula, e do uso do livro didático. (RELATÓRIO 8, 1985)

O intuito era fazer com que os professores aderissem paulatinamente às avaliações formativas como procedimento para identificar as deficiências e aplicar no cotidiano a diagnóstica, por ser entendida como um processo de avanço no desenvolvimento da aprendizagem. Essas etapas sobre as modalidades de avaliação estiveram presentes nos debates no período que compreende o final da década de 1970 e o início da década de 1980. A partir de meados da década de 1980 e nos anos que se seguiram, novas terminologias e novos sentidos foram divulgados para designar as avaliações.³

As modalidades de avaliações coexistiram, alguns professores mantiveram a prática das provas testes, elaboradas a partir de questionários, outros utilizavam provas com algumas questões, outros ainda elaboraram temas para os alunos desenvolverem uma prova inteiramente dissertativa. Um grupo de estagiários aplicou, após as aulas de regência em uma sala de 3ª série do 2º grau, uma avaliação dissertativa, e assim a justificaram:

Esta dificuldade de escrever muitas vezes foi demonstrada a partir da dificuldade dos alunos de produzir um texto próprio, pois muitos se limitaram a repetir o que foi dito durante as aulas e os debates, o que também geralmente acontece nas provas tipo questionário. Nossa intenção em aplicar uma avaliação de tipo dissertativa era fugir do esquema tradicional onde já há uma predisposição para as respostas, onde são aprovados os que respondem certo e não os que defenderam suas idéias. Um exemplo disso foi que a professora ficou surpresa ao constatar que nós valorizamos as provas que podiam até serem incompletas no conteúdo quantitativamente, mas que apresentaram boa argumentação, ao passo que ela valorizava as provas em que o conteúdo fosse mais fiel a aula. (RELATÓRIO 2, 1985)

A avaliação deveria servir para pensar e julgar a prática e não ser utilizada como o fim do processo de aprendizagem. Quando a metodologia de ensino preocupa-se com a transformação, o autoritarismo pode ser superado e ceder espaço “ao estabelecimento da autonomia do educando, porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos”. (LUCKESI, 1998, p.32) Somente com a igualdade será possível a conquista da autonomia e da reciprocidade nas relações sociais escolares.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos. [...] torna-se necessário que

a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. [...] Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. (LUCKESI, 1998, p.43)

Para alcançar a transformação social, professores, alunos e toda a comunidade escolar deveriam mudar sua postura frente às avaliações. As provas dissertativas tornaram-se frequentes, visando ao desenvolvimento da aprendizagem, da expressão escrita individual a partir das conclusões sobre determinados assuntos, da leitura e interpretação de textos, da autonomia à reflexão. É o que relata um estagiário: “Quando dá avaliação, o professor pensa num tema já dado (geralmente o título de um capítulo do livro) e pede que os alunos dissertem sobre ele”. (RELATÓRIO 4, 1985) O ideal seria uma avaliação sem entraves, que apresentasse a opinião dos alunos, o que realmente nota-se somente nos anos finais da década de 1980 e na de 1990.

Referências

- BRASIL. *Guia Metodológico para cadernos MEC – História*. Rio de Janeiro: MEC, FENAME, 1971 a.
- _____. *Lei n.º 5.692*. Fixa diretrizes e bases da educação nacional, de 11/8/1971, 1971 b.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. São Paulo. Tese (Doutorado). PUC/SPaulo, 2004.
- RELATÓRIOS de Estágios de Observação, FE/USP, 1972 a 1987.
- SÃO PAULO. *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo: SE, CERUHPE Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 1973.
- _____. *Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau*. São Paulo: SEE, CENP, 1980.
- _____. *Proposta Curricular para o ensino de História — 1º grau*. 3 versão preliminar. São Paulo: SEE, CENP, 1986.
- TURRA, Clódia M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

Notas

1. Os termos utilizados pelos professores foram: responsabilidade, higiene, frequência, participação, interesse, disciplina, organização, assiduidade, pontualidade, limpeza, dúvidas, pesquisas, comportamento, trabalhos em grupos, trabalho individual, interesse, questionário, mapas, chamada oral.
2. Agregada aos debates sobre o fracasso escolar a partir dos últimos anos da década de 1970, a "avaliação da aprendizagem" começou a assumir um novo papel. Essa expressão é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou na década de 1930. Segundo Luckesi (1998, p. 170), o próprio Tyler reivindica para si essa autoria, e os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação da aprendizagem reconhecem-no como tal, definindo o período de 1930 a 1945 como o período "tyleriano" da avaliação da aprendizagem.
3. De acordo com Hadji (2001), a avaliação prognóstica superou a diagnóstica, por ter a função de permitir um ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudos; a avaliação cumulativa vai além da somativa, por verificar se as aquisições visadas pela formação foram completadas; e a avaliação formativa ampliou sua função, tornou-se o modelo ideal de avaliação, propôs-se a contribuir para uma evolução do aluno.

Artigo recebido em 8/4/2008

Aprovado para publicação em 18/06/2008