

QUESTÕES PEDAGÓGICAS

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMÁRIO E NO GINÁSIO.

(Cinco Anos Depois).

MIRIAM LIFCHITZ MOREIRA LEITE
do Setor de Documentação.

Quando a Editora Cultrix publicou o livro *O Ensino de História no Primário e no Ginásio*, em 1969, o livro correspondia a uma descrição de alguns dos elementos humanos e materiais da escola brasileira e do ensino de História que se fazia ou se poderia tentar, nas condições vigentes.

Hoje, 1974, o livro está esgotado, com exemplares esparsos em algumas livrarias. Nos cinco anos decorridos desde a sua publicação, sofreram modificações muitos aspectos da realidade educacional que se tentou apresentar. Quando foi planejado e redigido, entre 1967 e 1968, pretendia reunir uma experiência pessoal do ensino de História em diferentes níveis, à experiência de professores, pais e alunos, encontrada em fontes escritas ou obtida através de entrevistas e questionários, com a finalidade de fornecer, a futuros professores de História ou Estudos Sociais, elementos para chegar a uma escolha mais consciente da profissão.

Hoje, ao examinar o livro, é preciso convir que alguns dos elementos apresentados permanecem os mesmos, mas inúmeros outros se transformaram em parte ou integralmente.

O que permaneceu.

Dois elementos não mudaram — a diferença entre as escolas e a situação dos professores.

Os grandes esforços desenvolvidos no sentido de proporcionar educação à população dos 7 aos 14 anos, através de um curso de 8

anos, permitiu o aumento do número de pessoas que agora não são barradas pelo exame de admissão ao ginásio com os seus custos eventuais. Isso ocorreu principalmente nas cidades grandes e médias, onde as condições de trabalho da vida urbana exigem e prestigiam a escolaridade. Nas pequenas cidades e nos arrabaldes das outras, a escola continua a ser uma imposição incompreendida, quando não é um fator de conflito familiar. É o que ocorre na zona rural e nas favelas, quando a família precisa do trabalho de todos os seus membros para se manter e a escola retira alguns deles. Ou quando professores de outra classe social e econômica exercem atração sobre os alunos e os distanciam de seu grupo de origem através de conflitos crescentes e incompreensões. Continua a haver regiões em que a educação formal, proporcionada pelas escolas e pelos professores, não corresponde às necessidades locais e permanece como uma imposição dos poderosos, a que a população se sujeita sem compreender direito por que.

Diversas pesquisas históricas e sociológicas documentam a inadequação da escola, do ponto de vista do educando, na zona rural, nos arrabaldes, entre a população mais pobre e também a atração, às vezes ilusória, que as oportunidades educacionais exercem sobre jovens e adultos dos núcleos urbanos (1).

Apesar disso, da maior flexibilidade de programas, dos novos livros, dos recursos didáticos e do aumento do número de cursos de Pedagogia para complementar as Escolas Normais, frequentemente o ensino de 1º grau de História é dado por professores de classe média exaustos, mal e precariamente pagos, que tentam transmitir o que aprenderam, da maneira como aprenderam — e, no melhor dos casos, tentando evitar os erros mais evidentes percebidos quando eram alunos.

Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares existe uma nítida diferenciação de recursos didáticos disponíveis, de acordo com os alunos que as freqüentam, uma combinação harmoniosa de professores interessados ou uma incompatibilidade infeliz do pessoal que compõe o corpo administrativo, docente e docente da escola.

(1). — Borges Pereira (João Batista), *Um ginásio na periferia de São Paulo. Estudo de Sociologia da Educação*. São Paulo. Pioneira, 1966, p. 129; Brejon (Moysés) (org.) *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (Leituras)*. São Paulo. Pioneira. 1973, pp. 71 ss., 210 ss., 213 ss.; Durhan (Eunice R.), *A Caminho da Cidade (A vida rural e a migração para São Paulo)*. São Paulo. Editora Perspectiva. 1973, p. 201 e ss.; Lisanti (Luis), "O Movimento Revolucionário de 1924 a 1927: um apelo à Revolta e um Testemunho" separata de *Anais de História*, n° 4, 1972, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, pp. 75-100; Martins (José de Souza), "A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural", in *Debate & Crítica* (Revista Semestral de Ciências Sociais) n° 2. janeiro-junho de 1974, pp. 112-132; Pereira (Luis), *A escola numa área metropolitana*. Boletim 253, Soc. n° 8, 1960.

É praticamente a mesma situação de cinco anos atrás. Há professores que compram mapas e giz, mas nunca compram livros, há bairros muito populosos em que uma orientadora educacional única se dispõe a supervisionar problemas surgidos em diversas escolas, há muitos professores que desistiram da profissão por não se sentir capazes de exercer a assistência social, que era o que mais se exigia deles.

Os recursos audio-visuais, os novos livros didáticos, as novas maneiras de aprender frequentemente não têm acesso a classes excessivamente cheias, não despertam o interesse de professores apegados a uma transmissão rígida de informações, nem de alunos exaustos e famintos, que frequentam os cursos diurnos e noturnos, num esforço heróico de subir socialmente.

A situação dos professores, também não mudou de cinco anos a esta parte, a não ser sob um aspecto — além de suas dificuldades anteriores, enfrentam maior saturação do mercado de trabalho. O que já era verdade em 1969 para a professora primária, passou a ser também para a formada por Faculdades de Filosofia, que se multiplicaram através do país (2). O número de 9.743 professores que concluiu Faculdades de Filosofia no Brasil, em 1968, subiu a 13.225 em 1969, para 23.631 em 1970, havendo no início de 1971, 156.187 alunos nelas matriculados. Para os anos subsequentes não conseguimos dados oficiais, mas tudo leva a crer que a linha abruptamente ascendente de pessoas capacitadas para o ensino de 1º e 2º graus não tenha caído muito. No caso específico de História, formaram-se em 1968, 910 professores, em 1969, 1.054, em 1970, 1.909, havendo-se matriculado em 1971, nos Departamentos de História das Faculdades de Filosofia do Brasil 11.112 alunos. A progressão de professores formados por Faculdades de Filosofia é bem diversa da dos formados em História e corresponde a uma redução progressiva das aulas de História exigidas no ensino de 1º e 2º grau. É verdade que às vezes essa retração do mercado de trabalho é suprida pela introdução de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil ou ainda Estudos Brasileiros.

Acrescente-se que os dados referentes ao Brasil não correspondem a uma distribuição uniforme do corpo docente, mas a uma concentração nas capitais dos Estados, e principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

"Conforme pesquisa realizada junto às faculdades pelo IPE, o ramo de ensino que compreende cursos de formação para o magistério (Filosofia)" "apresentou o crescimento mais acelera-

(2). — *Anuário Estatístico do Brasil*, 1972, p. 831.

do e desordenado de toda a rede do ensino superior" ... "prevê-se a diplomação de aproximadamente 10.000 pessoas a partir de 1971",

e o cartograma que acompanha estes dados revela a preponderância dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Estudos Sociais e História.

Alem desta agravante no mercado de trabalho, a situação dos professores não mudou. Continua a ser uma profissão cada vez mais mal remunerada e socialmente pouco prestigiada. Num estudo sobre as *Oportunidades de trabalho do licenciado*, J. G. Carvalho Meneses considera que

"as condições salariais do magistério não são das mais atraentes, mas este não tem a formação mínima desejável para reclamar e obter melhor tratamento" (4).

O trabalho exige dos profissionais o gosto pelo estudo e o amadurecimento necessário para lidar com jovens. O trabalho bem feito exigiria tempo disponível para a atualização do conhecimento e integração da disciplina com as demais. Mas já em 1969, o que ocorria era uma escassez de tempo e de dinheiro, que tem levado os professores a passar seus dias dando aulas, umas depois das outras, sem possibilidade de reduzi-las, pois correriam o risco de não poder se sustentar, sem condições de se aperfeiçoar e melhorar a integração das disciplinas do currículo. Neste setor, a novidade destes últimos 5 anos, é a proliferação de cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, muito procurados como um meio de ascensão profissional, mas que não chegam a proporcionar hábitos de auto-educação permanente, que já deveriam existir em quem procura essa profissão.

Outro problema que continua, também agravado pela saturação do mercado de trabalho, é o das relações humanas nas escolas. As diferentes categorias de professores que trabalham numa escola, com salários, direitos e idades muito diferentes, desestimulam os mais ativos, interessados e empreendedores, depois de alguns conflitos com os mais antigos e amargurados pelas decepções profissionais. É rara uma experiência positiva e satisfatória com o ensino, como a relatada por

(3). — *Aspectos da Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, junho de 1972, parte E: "O Estudante Universitário em São Paulo" (1971). IPE, relatório elaborado por José Pastore e Gilda Gouveia Perosa (Cap. VI, p. 264).

(4). — Brejon (Moysés) (org.), *op. cit.*, p. 219.

Genolino Amado em *O Reino Perdido (Histórias de um professor de História)* (5). É bem verdade que foi uma experiência de curta duração, numa outra era educacional (abril de 1944 a 1945) e talvez fantasiada pela recordação de um episódio distante. Acontece que o Autor conseguiu dar aulas de História Geral, História da América e História do Brasil a adolescentes, renovar-se com o seu convívio e sentir o desenvolvimento diferenciado de seus alunos, como não se insensibilizou para o problema da menina do morro, proibida de estudar por ter de cuidar de uma família sem mãe. Embora não seja a regra, encontram-se freqüentemente professores conscientes de seu papel na formação da personalidade do aluno e capazes de criar recursos de diversos tipos para se comunicar, interessar e orientar os educandos, quando entaves administrativos e financeiros não impedem a sua atividade.

O que mudou.

Não se pode dizer que a crise que se observa nas Ciências Humanas (6), e entre elas, na História, tenha sido observada apenas nestes últimos anos. Mas desde então ela vem se agravando. Tendo por objeto de estudo o Homem e os Grupos Humanos, cada uma das ciências que deles se ocupa tem deixado de limitar a sua área e método de estudo, ao verificar que seus resultados ficarão prejudicados sem uma ligação interdisciplinar. Ao mesmo tempo, o número de dados, os níveis de estudo e os trabalhos realizados vêm aumentando de volume em proporção tal que, aos poucos, o trabalho individual vai se tornando impossível, exigindo equipes de colaboradores e recursos tecnológicos cada vez mais requintados, apenas para se tomar conhecimento do que se está fazendo e do que está ocorrendo. Ao mesmo tempo em que o trabalho assume proporções gigantescas, as Ciências Humanas tomam consciência de suas limitações, e de como o seu objeto de estudo apresenta variáveis infinitas, que se combinam das maneiras mais inesperadas e estão permanentemente em mudanças encadeadas. Isso quando não compreendem os obstáculos aparentemente irreduzíveis que o homem opõe a seu auto-conhecimento e as transformações racionais, baseadas num conhecimento sistemático da realidade.

O professor de História sofre esse impacto de diversas maneiras: se não for um professor por vocação, sentirá imediatamente que os alunos consideram que História "não tem importância", "não interessa", não percebem "para que serve". Dificilmente tem meios de estar

(5). — Amado (Genolino), *O Reino Perdido (Histórias de um professor de História)*. Rio de Janeiro. Livraria José Olímpio, 1971, 146 pp.

(6). — Braudel (Fernand), *História e Ciências Sociais*, trad. de Carlos Braga e Inácia Canelas. Lisboa. Editorial Proença, 1972, 260 pp.

a par da bibliografia publicada em sua disciplina e nas ciências afins, para suprir um quadro compreensível da realidade social em que os alunos vivem. Além disso, enquanto até agora os livros didáticos de História apresentaram um processo evolutivo, de formas primitivas de vida para formas cada vez mais civilizadas e evoluídas, o estudo e a consciência do subdesenvolvimento mostrou que essa linha só é verdadeira para uma reduzida parcela da população do mundo e que os grandes problemas criados pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico para as diversas formas de vida, humana, animal e vegetal vêm pondo em dúvida o sentido desse desenvolvimento.

"No curso dos últimos anos, os especialistas em ciências naturais e sociais têm alertado repetidamente que o crescimento desordenado e mal dirigido da tecnologia e das condições urbanas impõe uma ameaça tão séria quanto a que representa o crescimento descontrolado da população mundial" (7).

A este conflito foi acrescentado outro. A lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabelece que na área dos Estudos Sociais

"o fulcro do ensino, a começar pelo estudo do meio, estará no aqui-e-agora do mundo, em que vivemos e particularmente do Brasil e do seu desenvolvimento" (8).

No Estado de São Paulo (9) já a Lei N° 10.038 de 5 de fevereiro de 1968, dispondo sobre a organização do ensino do Estado em seu art. 5 § 3 dizia que

"A Geografia e a História poderão ser integradas em Estudos Sociais, área denominada de Ciências Humanas".

Estas proposições criaram inúmeros malentendidos. Em todo o mundo, a educação em todos os níveis passa por uma crise, principalmente na área das ciências humanas. É preciso aproximar a escola do desenvolvimento científico e é preciso preparar o aluno para um

(7). — Dubos (René), *Um Animal tão Humano (Como somos moldados pelo Ambiente e pelos Acontecimentos)*, trad. de Antônio Lamberti. São Paulo. Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p. 22.

(8). — Castro (Amélia Domingues de Castro), "Orientação Didática no Processo do Ensino de 1° e 2° graus" in Moysés Brejon (org.), *op. cit.*, p. 125.

(9). — Passos (Pe. José Afonso de M. B.), "A História e a Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo", in *Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*, V. I, São Paulo. Coleção da "Revista de História", 1971, pp. 547-566.

desenvolvimento científico e um mundo em perpétua mudança. A introdução de Estudos do Meio, de Estudos Sociais, de Economia, de Organização Social e Política, em diversos países, correspondeu a essa necessidade de dar aos alunos instrumentos para a compreensão da realidade em que vivem. A verdade é que um bom curso de História Contemporânea, não apenas política, mas também social, econômica e cultural poderia ser um meio para isso. O mesmo se pode dizer de um curso bem feito de Geografia Humana e Econômica. Dependeria, naturalmente, de como esses cursos fossem dados e da capacidade do professor de compreender a perplexidade dos alunos. Na maioria das escolas, porém, permanece até hoje o mesmo ensino da História ou da Geografia, de acordo com os professores de que se dispõe, havendo, em determinados casos, uma integração dos programas das duas matérias.

Existe uma reação organizada dos professores de História e de Geografia contra a instituição dos Estudos Sociais. De fato, não deixa de ser uma incongruência haver tantas escolas superiores para formar professores de escolas de 1º e 2º grau de História ou de Geografia que terão dificuldades para encontrar emprego, ou não estarão preparados para a profissão que irão exercer. Embora até agora os Estudos Sociais tenham se limitado a uma justaposição de conhecimentos geográficos e históricos, o que se entende por Estudos Sociais nos Estados Unidos e Estudos do Meio, em diversos países europeus, é uma integração das Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, Economia, Política, Demografia, Psicologia Social e também História e Geografia), como se reuniu Química, Física e Biologia num conjunto denominado simplesmente de Ciências. Acontece que, até o momento, não houve formação de um número suficiente de professores para essa área, em cursos superiores especializados. Os professores de História não se sentem confiantes para ampliar, por sua conta, a sua área de estudos, mesmo à Geografia, cuja separação, no nível superior, é de data recente.

Uma transformação muito grande foi a que ocorreu nos alunos das escolas de 1º grau. Nestes últimos anos ocorreu o que é possível chamar de explosão demográfica na escola. Entraram para a escola as crianças em idade escolar, correspondentes ao aumento da população geral. Além disso, com o grande êxodo rural e o esvaziamento das cidades pequenas, a população escolar aumentou muito nas cidades médias e grandes. A Reforma Educacional de 1968, que pretendeu proporcionar educação às crianças de 7 a 14 anos, sem a barreira do exame de admissão, foi outro fator dessa explosão populacional escolar, que povoa todos os períodos, de todos os edifícios escolares. Evidentemente, esse aumento enorme abre oportunidades educacionais a um número muito grande de jovens, anteriormente sem condições

econômicas de estudar. Tem ainda a vantagem de proporcionar um ambiente social adequado a uma faixa etária, que ainda não atingiu a idade mínima para o trabalho. Simultaneamente, cria uma série de problemas ainda não totalmente solucionados. O aumento do número de bons alunos é concomitante ao aumento do número de alunos sem condições para o estudo, com alfabetização deficiente ou privações de outros tipos, que exigiriam um atendimento especial e individualizado. O professor precisa trabalhar com classes muito grandes e, na maior parte das vezes, muito heterogêneas. E se é verdade que numa boa classe, os alunos fracos podem ser estimulados, também ocorre que numa classe apática ou desinteressada, os bons elementos perdem o seu impulso, ou a canalizam para outras atividades.

O grande número de alunos forçou os professores a adotar novas técnicas de ensino e de avaliação da aprendizagem. O trabalho em grupo e o estudo dirigido parecem ter se imposto em muitas salas de aula. Da mesma maneira que as aulas expositivas e o velho sistema de perguntas e respostas, podem ter bons e maus resultados. Caimos aqui numa das grandes dificuldades da aplicação das Ciências Humanas. Por mais que se conheça Psicologia, Sociologia e História, é tão grande o número de variáveis e suas combinações na situação de cada classe, que dificilmente se poderia predizer o resultado da aplicação de uma ou outra técnica de ensino. Excluindo-se as situações extremas, de professores sem vocação ou especialmente inhábéis no trato com os alunos ou de alunos com dificuldades ou privações, que os impede de usufruir do convívio com os colegas e da orientação de um adulto interessado, é possível ocorrer toda uma gama de resultados.

A crítica mais constante ao trabalho em grupo é a de que não existe trabalho em grupo. Um ou dois alunos trabalham e os outros limitam-se a copiar. Ouvi de um professor muito estimado por seus alunos, uma apreciação compreensiva dessa questão:

"Ainda que só alguns elementos trabalhem, os outros participantes do grupo acabam por aprender com eles mais do que aprenderiam com um professor, mais distante na idade e mais dividido por todos os alunos da classe".

Se contasse com recursos de uma boa biblioteca, com possibilidades de visitas a museus, com a exibição de *slides* ou filmes históricos, o estudo dirigido proporcionaria aos alunos uma verdadeira orientação para a auto-educação. Faria com que conseguissem os elementos para chegar a conhecer alguma coisa, sempre que disso sentissem necessidade e não os transformaria em repetidores de estribilhos escolares, que é o que acontece até com alunos considerados muito bons. Mas a ver-

dade é que, frequentemente, o estudo dirigido precisa limitar-se a uma prática de exercícios ou a uma completação de sentenças feitas às pressas, na classe, sob as vistas do professor exausto, que está tomando fôlego para enfrentar mais algumas horas de luta.

Hoje, o número de trabalhos de divulgação histórica, em fascículos ou não, é tão grande que é lamentável verificar que saturou o mercado existente numa faixa da população que tem recursos econômicos, algum gosto por essa área ou colecionadora fanática, sem chegar a dar a sua contribuição educacional à maior faixa da população. Mesmo programas bem feitos da Televisão Educativa não têm sido devidamente divulgados, nem estão ao alcance dos professores de 1º grau bem intencionados, ainda quando estes contam com instalações elétricas e aparelhos de projeção.

Os livros didáticos constituem uma transformação fundamental destes últimos anos. Como ainda são o material mais frequente com que o professor conta no ensino de História, o seu aperfeiçoamento pode ser considerado como um progresso sensível. Os livros que têm maior saída para os quatro primeiros anos do 1º grau têm ainda um conteúdo descuidado, mas já ganharam uma solidez física, com capas plastificadas que lhes dão menor fragilidade que os livros (tipo caderno) de 5 anos atrás. O conteúdo continua a ser insuficiente — não houve uma obsorção de novas técnicas de ensino, nem uma apresentação diferente do antigo material. Adotou-se apenas o jargão atual da Reforma de Ensino.

Não se pode dizer o mesmo dos livros adotados e mais vendidos para os quatro anos seguintes do 1º grau. Nestes, houve uma renovação real, resultante da coordenação de alguns fatores: um progresso muito grande da indústria editorial, que permitiu a edição e distribuição de livros bem escritos, bem revistos, adequadamente ilustrados, com diagramação e capas de bom gosto, incluindo geralmente guias para os professores e sugestões de trabalhos para os alunos. Um bom número desses livros é resultado da experiência e dedicação de licenciados por Faculdades de Filosofia, que se dispuseram a procurar soluções adequadas ao ensino médio. A preocupação com o novo tipo de população escolar das salas de aula, fez com que houvesse inúmeras tentativas de aplicar a técnica da história em quadrinhos que, se esquematisa e empobrece o conteúdo e o vocabulário, pelo menos provoca o interesse de uma parte da população escolar avessa à palavra escrita. A orientação para os Estudos Sociais fez com que surgissem livros dedicados ao mundo atual, tanto do ponto de vista histórico, quando do ponto de vista geográfico. E a partir de experiência de ensino renovado, instituído em diversas escolas, houve também tentativas de fazer um livro de História, cujos capítulos sempre partem de uma ex-

periência que o aluno, como indivíduo, pode ter tido, a fim de que o encadeamento histórico não pareça tão distante e pouco significativo e possa vir a constituir um elo de memória coletiva.

Não pretendi fazer uma análise de conteúdo dos livros publicados nos últimos cinco anos, mas apenas mostrar que os mais adotados e mais vendidos já não correspondem à descrição que fiz em 1969 (10), nem à análise de José Ênio Casalecchi, em 1971 (11).

Para finalizar esta análise das transformações que ocorreram nestes cinco anos, no ensino da História, é preciso tratar de um assunto muito controvertido — a avaliação da aprendizagem. Enquanto se supõe que o que se deseja verificar é se o aluno fixou em sua memória um certo número de informações, a avaliação é simples. Mas a partir do momento em que se deseja estimular e ampliar a percepção e o interesse do aluno, em que se deseja fazer com que ele saiba procurar satisfazer de diversas maneiras a sua curiosidade, em que se quer saber como cada aluno, dentro de suas possibilidades físicas, psíquicas e econômicas consegue progredir diante do que a escola lhe proporciona, a avaliação passa a ser um problema dos mais sérios. Principalmente se se levar em conta a gravidade do fracasso escolar para a personalidade em formação. A maioria dos professores tem noção desse problema e procura fazer uma avaliação múltipla, a partir de dados heterogêneos: participação em classe, trabalhos de casa, co-operação no grupo e resultados das provas.

Aqui chegamos a outro ponto difícil, que ainda precisa ser muito estudado pelos especialistas — psicólogos, educadores e técnicos em medidas educacionais. Sabe-se que a única maneira de aprender a escrever é escrevendo e que os alunos têm cada vez menos oportunidades para isso. Hoje em dia, com a quantidade de alunos de cada professor, não há tempo para corrigir trabalhos escritos. Acontece também que já se demonstrou o grau de subjetivismo que entra na correção de uma dissertação. A introdução de provas objetivas como uma resposta ao grande número e à subjetividade de avaliação tem sido mal compreendida tanto por alguns dos que as adotam, quanto pelos que nem chegaram a saber como são construídas. Para alguns, a avaliação da aprendizagem através de testes de múltipla escolha representa apenas uma simplificação do trabalho do professor e de

(10). — Leite (Minam Moreira), *O Ensino de História no Primário e no Ginásio*. São Paulo. Cultrix, 1969, pp. 56-63, 140-146.

(11). — Casalecchi (José Ênio), "Algumas Considerações sobre o Ensino da História no Curso Secundário" in *Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*, V. 1, São Paulo. Coleção da "Revista de pp. 571-584.

adivinhação do aluno. Os que se derem ao trabalho de estudar como se constroem provas objetivas (12) e como elas permitem que o aluno mostre raciocínio, discernimento, conhecimento e compreensão, se forem construídas segundo os objetivos do curso e dosadas segundo o programa de estudos do professor, terão um trabalho muito maior que formulando questões de inspiração pessoal na última hora para dissertação. Em compensação, terão uma avaliação bem mais objetiva.

Aqui, voltamos novamente ao problema apresentado no início do artigo. Como fazer uma avaliação objetiva de uma população escolar heterogênea, que além das diferenças individuais, apresenta diferenças socio-econômicas, que se acentuam quando se comparam os alunos dos cursos diurnos e os dos cursos noturnos? Como ensinar alunos que têm sono e fome, quando 50% do tempo de aula é dedicado à recuperação de aulas e sabatinas perdidas? Dentro desta faixa de problemas terá mudado alguma coisa?



MIRIAM LIFCHITZ MOREIRA LEITE. — Historiógrafa do Setor de Documentação do Departamento de História da Universidade de São Paulo desde julho de 1975. Formou-se no curso de Ciências Sociais da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1947, depois do que trabalhou em Psicologia Aplicada, no Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da mesma Universidade, em História Econômica, na mesma Faculdade e, durante alguns anos, lecionou História no curso secundário. A partir de 1957 vem realizando traduções de trabalhos de Psicologia, Sociologia e História para as Editoras Nacional, Herder, Pioneira, Cultrix- e Edart. Tem artigos e contos publicados em revistas e jornais de São Paulo e Minas Gerais. Em 1969 publicou o livro *O Ensino da História no Primário e no Ginásio* e em 1972 *Introdução aos Estudos Sociais*, pela Editora Cultrix.

(12). — Noll (Victor H.), *Introdução às Medidas Educacionais*. Trad. de Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira Leite. São Paulo. Pioneira, 1965; Vianna (Heraldo Marelim), *Testes em Educação*. São Paulo. IBRASA e Fundação Carlos Chagas, 1973.