

A ESCOLA DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(ou quando a maioria não conta
para a construção da cidade) **

Francisco José da Silveira Lobo Neto
Maria Aparecida Clavatta Franco
Nilma Santos Fontanive
Sérgio Costa Ribeiro (coord.)

1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por base amplo levantamento que foi realizado junto a professores, coordenadores pedagógicos e diretores de 83 escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro, no decorrer do ano de 1980. No seu objetivo mais geral, a pesquisa visou a investigar a interdependência entre o Ensino de 2º grau, seus mecanismos de ensino e de avaliação, o sistema de provas do concurso vestibular da Fundação CESGRANRIO e suas relações com o meio social onde se inserem.

As provas dos exames vestibulares foram organizadas apresentando questões de avaliação dos diferentes níveis de habilidade intelectual, ao invés de questões situadas apenas na categoria de memorização. Objetivamos, na pesquisa, investigar as implicações da adoção desta tecnologia no sistema escolar de 2º grau. Para tanto, procedemos à análise da prática pedagógica do vestibular e sua relação com aquela que a precede a nível de 2º grau.

Procuramos identificar essas relações através da análise da essência técnico-pedagógica dos programas e provas de vestibular e sua relação com a organização curricular e os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados no 2º grau.¹

1. Existe uma pedagogia do subdesenvolvimento? *

Retomamos, brevemente, nesta Introdução, algumas questões mais gerais do enfoque macro-social.² Temos como premissa fundamental que tanto o vestibular, quanto o sistema de ensino não são categorias autônomas, abstratas. Faz-se necessário analisar a problemática educacional na sua interrelação com a estrutura sócio-econômica e política

* Esta seção teve como autor principal a Professora *Maria Aparecida Clavatta Franco*.

1 FUNDAÇÃO CESGRANRIO, O Vestibular: Instrumento de diagnóstico do sistema escolar. Convênio FINEP nº. B 40/79/148/00/00. Este trabalho corresponde ao enfoque técnico-pedagógico que, juntamente com o enfoque macro-social, decalcado em um estudo histórico e um estudo antropológico, constituíram o conjunto de pesquisa desenvolvido no período 1979 a 1981.

2 FRIGOTTO, Gaudêncio.

** Revista Educação e Seleção, 13, 1986.

na qual ela se insere. Assim, a visão que se possa obter do sistema educacional, através de suas unidades escolares, não visa apenas a diagnosticar as disfunções existentes no sistema.

Ela deve concorrer, basicamente, para o conhecimento dos problemas subjacentes a esses sistemas, para a compreensão dos problemas reais que se explicam pelas contradições das práticas econômico-sociais e políticas da sociedade como um todo. A estrutura e o funcionamento das instituições escolares e seus processos educativos não são isolados, autônomos, mas, antes, estão implicados, dialeticamente, na estrutura econômico-social que dá unidade e conexão a todas as esferas da vida social.

Quando falamos em estrutura econômico-social referimo-nos a todas as formas concretas das relações que os homens estabelecem na produção de sua existência. Tanto as formas reproduzem a si mesmas, como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho e pelas formas de propriedade) e como interpretam essas relações não ideológicas e no conhecimento da história dessas relações. Nesse sentido, o modo de produção de uma sociedade determina tanto as formas de existência física e social das instituições e dos indivíduos, quanto as formas de apropriação cultural e educacional desses indivíduos.

Em nossa sociedade, os processos de formação econômica e social conduziram a uma complexa estrutura de classes e de desigualdades sociais. Apesar do contexto de visível diferenciação social, onde o acesso aos bens do trabalho e da cultura são profundamente desiguais, a escola, principalmente nas últimas décadas, tem sido apresentada pelo discurso oficial como o direito comum a todos os cidadãos e em meio de equalização social.

Técnicas de planificação econômica e modelos de crescimento, onde a educação é um dos fatores de desenvolvimento econômico, foram amplamente utilizados no Brasil e em outros países da América Latina, nos anos 60. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização empresarial, buscou-se maior adequação do modelo de educação ao modelo econômico para atingir os objetivos do último.³

Ao mesmo tempo, difundiram-se amplamente as idéias originárias da teoria do capital humano, que atribuíam à escola, particularmente, a responsabilidade de eliminar ou diminuir as desigualdades sócio-econômicas que dependeriam de um único vetor de fatores, o investimento de recursos humanos, isto é, escolaridade e treinamento.

Ocorre que esses fatores são apenas uma fração das condições que os indivíduos necessitam para se qualificar, obter emprego e melhores salários. A teoria do capital humano, entendida em termos absolutos, ignora que os indivíduos, em sociedades como a nossa, nasceram em ambientes marcados por profundas diferenças econômico-sociais e culturais, o que lhes determina também níveis distintos de acesso aos bens de que a sociedade dispõe.

As análises de desempenho escolar nos diversos níveis de ensino têm reiteradamente enfatizado a influência do *background* familiar e já contestaram amplamente a suposta equalização social através do sistema de ensino. Por outro lado, reforçaram-se as críticas ao próprio sistema escolar que, expandindo-se a níveis altos na última década, não recebeu do Estado o suporte necessário em recursos físicos e humanos, no sentido da adequação da escola às necessidades de uma clientela caracterizada por extrema heterogeneidade social e pobreza.⁴

Ao final do 2º grau, quando muitos alunos já foram excluídos do processo escolar, os exames vestibulares apresentam baixos níveis de desempenho de acordo com a ori-

3 ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil, 1930/1973*. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 223.

4 São abundantes os estudos a respeito destas questões. Entre outros, citamos: BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M.B.R.; ANY, D.C. (1983) *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé. CASTRO, C. de M. et alii (1984) *Determinantes de la Educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*, Rio de Janeiro, ECIEL/FGV, FRANCO, M.A.C. e CASTRO, C.M. (1981) A contribuição da educação técnica à mobilidade social. *Cadernos de Pesquisas* (36): 41-66, Jan.

gem sócio-econômica dos candidatos. Há, além disso, o fenômeno da pré-seleção social das carreiras.⁵

De diferentes formas, está claro em vários estudos que o acesso à educação corresponde a uma aspiração comum às camadas altas e médias e, com maior ênfase, na última década, àquelas situadas nos níveis sócio-economicamente mais baixos. Àquelas, pelo tradicional papel legitimador da educação no acesso às melhores posições na hierarquia ocupacional e de prestígio social. A estas por perceberem, na posse de um diploma, não a garantia de um emprego, mas a condição necessária para concorrer aos postos de trabalho e obter promoções e melhores salários.

Se a escolarização corresponde a uma aspiração comum à população e aos governantes, conforme a ênfase que lhe dá o discurso oficial, se alguns completam sua escolarização até os níveis mais altos e se muitos são expulsos durante o processo, perguntamos: qual a expectativa de desempenho das unidades escolares no processo de escolarização? Se uns aprendem e outros não e essa capacidade de aprendizagem se associa a diferentes condições sócio-econômicas de origem dos escolares, como a escola se prepara para fazer face a tais diferenças?

É de se supor que quanto maior a complexidade de uma situação, maior deva ser o cuidado e o empenho no seu encaminhamento. Os dados amplamente divulgados pelas estatísticas oficiais e pelos trabalhos de pesquisa disponíveis, entretanto, mostram uma situação crônica de mau rendimento escolar entre os mais pobres. Haveria, debaixo de um discurso de igualdade de oportunidades educacionais para toda a população, um verdadeiro empenho de bom atendimento?

É interessante observar que, do ponto de vista da sociedade capitalista em que vivemos, a produtividade de um sistema é fundamental. A produtividade do sistema escolar brasileiro, tal como a conhecemos, deixa muito a desejar. O tipo de escola que delineamos em nosso trabalho, sobre as escolas de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro, apresenta-se com uma perspectiva de desempenho e eficiência bastante vagos. Como conciliar a teoria da escola como sistema de reprodução social e imposição de um arbitrário cultural com tais características da instituição escolar? Estaria o subsistema escolar frustrando os objetivos mais amplos do próprio sistema capitalista? A não ser que outra perspectiva se coloque, qual seja, a de que os objetivos de escolarização ampla da população e de igualdade de oportunidades educacionais seja um objetivo menor? Ou a escola se torna funcional na medida em que não se efetiva o objetivo de elevar o nível educacional da grande população?⁷

A questão comporta vários aspectos e tem recebido a atenção dos estudiosos. Em trabalho bem recente, Frigotto procura mostrar, "fundamentalmente", as diferentes mediações que a prática escolar estabelece com o modo capitalista de produção onde, no limite, a "improdutividade", a desqualificação do trabalho escolar, uma aparente irracionalidade e ineficiência em face dos postulados da teoria do capital humano constituem uma mediação produtiva" (. . .) Aponta, então, que ao movimento histórico de submissão real do trabalho ao capital, consubstanciado pela separação do trabalhador da concepção do processo de produção e de seu instrumento de trabalho, tornando-o mero executor, parece corresponder um esforço necessário de expropriação do saber através de uma crescente desqualificação do trabalho escolar. Se o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica a desqualificação crescente do posto de

5 RIBEIRO, S. C. (1981) Mecanismos de escolha na carreira e estrutura social na universidade. *Educação e Seleção* (3): -julho; KLEIN R., PESSOA, D. e RIBEIRO S. C. (1982) A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção* (5): 29-43, jan-jul.

6 BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975) *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

7 Referimo-nos àquela parcela majoritária da população que se situa nos níveis mais baixos de renda e tem sido expulsa da escola nas séries iniciais do 1º grau. São sobrejamente conhecidos os índices de repetência e evasão escolar que ao final da primeira série englobam 50% dos matriculados e 20% ao final da 4a. série. BRANDÃO, Z. et alii. op. cit. p. 22.

trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação e qualificação para a massa trabalhadora? ...⁸

Se aceitarmos esta alternativa, a questão que se coloca não é mais apenas técnica ou financeira, tal como se apresenta nos argumentos de que a União não dispõe de recursos suficientes ou de que a expansão de vagas degenerou a qualidade de ensino. Coloca-se, antes, a questão política da educação, da coerência entre sua importância declarada e os meios globais empregados para atender os diferentes segmentos sociais.

São bem conhecidas e documentadas as diferenças regionais existentes em todos os setores da vida social. Transportes, alimentos, saúde, lazer, educação e outros serviços variam de acordo com as áreas a que servem. Isso é particularmente crítico nos países subdesenvolvidos onde a distribuição de renda, a ocupação do espaço e a alocação de recursos para serviços básicos são altamente desiguais em função dos grupos ou das classes sociais a que se destinam. No caso da educação, os dados são claros quanto à regressividade de recursos no que concerne à existência e à qualidade das escolas, quer do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, quer em relação ao atendimento ao corpo discente e às condições de trabalho e de remuneração dos quadros docentes.⁹

Outro aspecto de importância fundamental para nossa análise é sabermos qual o papel político que os indivíduos são chamados a desempenhar na organização política e econômico-social. Nas sociedades modernas o desenvolvimento científico e tecnológico tem exigido níveis crescentes de escolarização para o desempenho das funções de gestão, administração e controle dos bens e da riqueza advindos dos processos de produção. Até para o exercício da função política básica da escolha de governantes é exigido o nível mínimo de escolarização, ser alfabetizado.

Trigueiro Mendes trata a questão do saber, da educação e da cultura do ponto de vista da função social da educação e, portanto, do processo político da educação em nossa sociedade. Entendemos que suas colocações poderão ser úteis para a análise da hipótese que esboçamos acima, qual seja, apesar do discurso oficial e da legislação em contrário, não se coloca para o Estado brasileiro o objetivo de escolarização e de elevação efetiva do nível educacional da grande população.

Segundo Mendes, "a despeito da retórica, o Estado não quer, nem nunca quis, resolver o problema educacional brasileiro. A educação do povo, ou é um gesto romântico como foi no século XIX — no caso brasileiro, na década de 30, seria a remanescente da ideologia liberal, expressa sobretudo pelo Manifesto dos Pioneiros — ou é uma política realista e, então, precisa alcançar níveis de generalidade e de qualidade que a definam como eficiente instrumento de promoção sócio-econômica, política e cultural".¹⁰

Isso acontece em função de uma problemática mais abrangente que é a participação do povo num projeto democrático de sociedade. Tal política exigiria uma carga enorme de esforços e recursos, "a qual só se justificaria na medida em que se transferisse ao povo o protagonismo do seu processo", pela participação *qualificada e solidária* de pessoas, grupos e instituições no funcionamento articulado da práxis social". Para que a educação adquira sentido não apenas no plano de um fazer mais sofisticado como o exigem as so-

8 FRIGOTTO, G. (1984) *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, p. 18 e 26. A questão da "desqualificação" da escola também é tratada por SALM, C. (1980) *Escola e Trabalho*. São Paulo, Brasiliense; ver também LETTIERI, A. (1980). *A fábrica e a escola*. In: GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, p. 193-210.

9 Sobre financiamento à educação ver: CASTRO, C. de M. et alii (1978) *Financiamento da educação na América Latina: uma análise de custos e eficiência*. Rio de Janeiro, FGV; entre 21 países da América Latina, o Brasil tinha, em 1972, a mais baixa porcentagem de gasto público em educação, 65% dessa porcentagem caíram para 4,8% em 1980. FRIGOTTO, G. (s/d). *Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos*. In: _____ Org. *Ensino pago: a inversão autoritária*. Cadernos CEDES; Cortez/CEDES — (5): 3-11.

10 MENDES, D.T. (1983). Existe uma filosofia da educação brasileira? In: _____ Coord. *Filosofia da Educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 50 e ss.

cidades industriais, mas também no plano do fazer-fazer (plano das decisões), é necessário que se dê ao povo o protagonismo político a que tem direito.

Assistimos, no entanto, ao desenrolar de um processo econômico, político e social que desapropria o trabalhador do produto de seu trabalho, do seu direito à cidadania, à cultura e à educação. E "se se aliena parte do povo da posse plena dos instrumentos de sua inserção na pólis, é claro que os próprios instrumentos se debilitam e são relegados a uma situação de inferioridade. Isto equivale a dizer que se a maioria não conta para a construção da cidade, não há porque refinar os instrumentos com os quais ela deveria contribuir para tal construção".

Separa-se, em nossa sociedade, educação do desenvolvimento na medida em que prevalece o desenvolvimento econômico, independente da transformação dos modos de existência e ação dos indivíduos. A política tecnocrática pretende esvaziar o desenvolvimento (no sentido de consciência e processo) de sua substância política, "substituindo a *ratio* política pela *ratio* técnica".

O que significa eficiência num sistema em que na 1a. série escolar 50% dos alunos são reprovados? Qual a função participativa e integradora de tal passagem pela escola? Entendemos que, se a escola cumpre a função social de facilitar a participação do homem no projeto mais amplo da sociedade, a educação deve ser, como primeira condição, instrumento eficiente para o conhecimento e ação necessários à vida social.

Persistem no Brasil dois postulados ideológicos que mantêm educação e desenvolvimento como processos separados. Primeiro, prevalece a crença de que o progresso depende do refinamento das elites dirigentes, desde que tenham a autoridade para impor a racionalidade técnica que representam; segundo, a formação dessa elite independe do processo educativo global.

Há um custo real e um preço político a pagar se se elevar todo o povo ao nível da verdadeira inteligência e da verdadeira competência. Só assim a educação deixaria de ser ritual e teria a mesma dimensão do desenvolvimento. Apesar do discurso em contrário, as elites acreditam que "se se pode promover uma sociedade com 100 ou 1000 pessoas exercendo o papel diretorial, por que educar 10 milhões ou 100 milhões para exercer a democracia? Se o "desengrossamento" do povo, até a limpidez, é tão dispendioso e tão incerto, por que não admitirmos a meia educação?"

Um aspecto complementar abordado por Mendes, e de interesse para nossa análise, é o da característica atributiva do diploma. Em função do tipo de sociedade também atributiva, o significado do diploma está vinculado não ao saber que lhe é próprio, mas ao privilégio, ao *status* social e profissional, encobrendo muitas vezes a incompetência e a precária produção social.

Por perceber isso, "tanto as elites, quanto, até certo ponto, o próprio povo, se desinteressam da educação eficiente". O povo se interessa pela educação atributiva, pelo título ou diploma. E as elites alimentam a educação para reproduzir as elites, como parte de um ritual mecânico-simbólico, processo ritualista de satisfazer a opinião pública.

Assim, "a inconsistência do processo educativo frustra um de seus mais importantes objetivos, a elevação dos padrões da sociedade mediante a incorporação dos educados. Numa perspectiva democrática, cada indivíduo enriquece a *polis* com suas potencialidades e esta, por um jogo dialético, os devolve multiplicado por todos os que a integram. Na sociedade brasileira, a dialética se interrompe no momento da doação recíproca entre o indivíduo e a sociedade".

O autor adverte que é preciso não esquecer que a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico que não se esgota na racionalidade científica e, muito menos, na racionalidade técnica. Não se resolvem problemas educacionais como os nossos com uma *política de meios* desligada de uma política de fins. Por exemplo, não se pode estabelecer um currículo para a educação com base apenas em critérios técnicos ou científicos. O currículo representa uma "opção política e filosófica que, refletindo tendências culturais e econômicas de seu tempo, determinam as formas de educação". Numa políti-

ca de meios, a tecnicidade das soluções funcionais e, portanto, parciais, na sua pretensão de neutralidade, fazem parte de um jogo maior de imobilismo social e manutenção de uma mesma estrutura de classe.

Nessa perspectiva, não existe porque conciliar a qualidade do ensino com o crescimento quantitativo. Basta "uma política aumentativa que muda os números mas não muda as coisas numeradas". Para o povo, não adianta aumentar o número dos matriculados se mais da metade é expulso do sistema e grande parte dos que ficam recebem na escola "uma educação deteriorada e inadequada".

Mendes refere-se ao desenvolvimento como um processo qualificador e, politicamente, unitivo, que une e qualifica a todos até os limites de suas possibilidades e de seu meio. A meia-educação gera a meia-responsabilidade, que realimenta a meia-educação num círculo vicioso que se contrapõe a um processo de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. A esse processo de limitação à potencialidade, através da ambiguidade e da ineficiência do sistema escolar, Mendes chama de "pedagogia do subdesenvolvimento".¹¹

Considerando o tema de nosso trabalho, a caracterização ampla da rede escolar de 2º grau do Estado do Rio de Janeiro, e suas relações com o sistema de vestibular, corresponderia o conjunto das unidades escolares aos traços assinalados pelo autor? Confirmam-se as indicações de uma escola "desqualificada" por ser elemento de interesse às necessidades da produção e não de um projeto político de efetiva participação do povo para "a construção da cidade"?

Os dados de que dispomos contribuem para mostrar a contradição entre o discurso liberal progressista da importância da educação, presente nos textos legais e pronunciamentos oficiais, e a prática da inadequação dos meios para uma efetiva ação educacional.

E o que apresentaremos a seguir, através de uma caracterização das unidades escolares investigadas. O exame da localização dessas escolas, a ausência e, quando existem, a qualidade dos planos curriculares e dos programas, os sistemas de provas e avaliação apontam no sentido da incapacidade do sistema escolar de oferecer uma educação ampla de qualidade e de modificar o quadro de origem, de baixo nível sócio-cultural e mau desempenho dos candidatos no vestibular. Fica, assim, comprometida a função democratizante da escola e bastante questionável a chamada "igualdade de oportunidades educacionais".

Na terceira parte são apresentados os dados sobre os docentes, um professorado asoberbado de alunos, trabalhando em vários lugares, freqüentemente desestimulado e despreparado para o desempenho da função educativa. E, por último, apresentamos nossas considerações finais.

II — UMA ESCOLA PARA OS RICOS E OUTRA PARA OS POBRES?

a. *Onde se localizam as escolas públicas?*

A rede oficial de ensino tem sido bandeira de quantos tenham saído em defesa do chamado processo de "democratização do ensino" e "igualdade de oportunidades educacionais". As primeiras e mais expressivas mobilizações nesse sentido ocorreram com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. E, de fato, é a escola oficial gratuita que recorrem as populações carentes de recursos para dar outro tipo de instrução aos filhos.

Observando-se o universo das escolas por região, chama a atenção a desproporção entre o número de escolas particulares muito superior ao de escolas públicas em regiões populares e mais pobres como são a Baixada Fluminense e a região de Niterói e São Gonçalo. Existem aí, respectivamente, 11,67 e 8,13 vezes mais escolas particulares do que públicas. Observe-se que essa proporção é muito menor nas demais regiões (ver Tabela nº 1).

11 MENDES, D.T. (1983), op. cit. p. 54 e 67.

TABELA Nº 1
DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR REGIÃO

Região Escolas	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Total
Públicas	10	27	39	14	12	14	6	8	130
Particulares	58	70	157	41	38	57	70	65	556
PA/PU	5,8	2,59	4,03	2,93	3,17	4,07	11,67	8,13	5,27

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

- I – Zona Sul (cidade RJ); II - Centro-norte Governador; III - Zona suburbana;
 IV – Vale do Paraíba, RJ; V - Norte do Est. RJ; VI - Serrana e Costeira;
 VII – Baixada Fluminense; VIII - Niterói e São Gonçalo

Esses dados parecem estar revelando o poder de reivindicação dos grupos sociais mais educados e de maior influência no meio político-social, nas áreas de maior poder aquisitivo, para verem atendidas suas expectativas educacionais, ao menos em termos de oferta de vagas.

b. Como as escolas se organizam

Os dados aqui utilizados provêm dos instrumentos aplicados em 83 escolas selecionadas em uma amostra estratificada (i) por região (ii) por estrato definido, segundo o número de alunos que a escola envia para o vestibular e (iii) por rede escolar (pública e particular), no universo das 686 escolas que mantinham cursos de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro em 1980.

Um dos questionários utilizados visava a levantar, junto aos Diretores e/ou Coordenadores Pedagógicos das escolas, dados sobre o currículo (planos curriculares, grades curriculares e programas), sobre a avaliação (diretrizes, arquivo de provas, naturezas das questões utilizadas), orientação metodológica em geral (supervisão, livro-texto, material didático, número de turmas (e sua orientação para o vestibular), número de alunos por turma e número de professores.

O questionário aplicado aos professores e/ou coordenadores de disciplina visava a levantar os mesmos dados do ponto de vista do professor, com ênfase em aspectos relativos à sua formação e à sua prática docente (títulos acadêmicos, carga de trabalho, número de alunos, elaboração de programas, metodologia, atualização, sistema de avaliação).

Conforme salientamos anteriormente, os instrumentos utilizados pela pesquisa permitem captar apenas alguns elementos da prática pedagógica dos diretores, coordenadores e professores das escolas. Os dados obtidos dão indicações sobre essa prática, subsídios que, se não respondem plenamente à indagação formulada sobre a eficiência dos processos escolares na ação educacional, revelam um quadro de múltiplas deficiências quanto aos currículos, aos programas, ao sistema de avaliação e às condições de trabalho do corpo docente.

1. Os planos curriculares*

A legislação atual estabelece um papel administrativo-pedagógico para o diretor de escola. Sua atuação se define no sentido de orientar e supervisionar os processos administrativos que assegurem o exercício da atividade pedagógica. A legislação estabelece ainda a existência de responsáveis auxiliares da direção. O primeiro deles, o vice-diretor, tem, geralmente, a função de coordenador pedagógico. Mais da metade das pessoas entrevistadas desempenham a função de Diretor. Os outros 50%, aproximadamente, são Orientadores ou Coordenadores pedagógicos, quer geral, quer de área, disciplina ou de turno.

O Plano Curricular é fundamental numa escola. Ele permite conhecer a filosofia da escola e seus objetivos educacionais. Visa ainda a integração das disciplinas no sentido de um professor conhecer as finalidades e as determinações de sua disciplina e a relação dela com as demais. É, em outras palavras, um plano para todo o curso e deve prever, além dos objetivos, os conteúdos programáticos, as disciplinas (em títulos amplos ou subdivididos), a carga horária atribuída a cada matéria e referências metodológicas.

A partir da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, os currículos plenos do 2º Grau caracterizam-se pela diversidade entre as escolas e até entre os diversos cursos oferecidos pela mesma escola. Este fato decorre do que dispõem os artigos 4º e 5º da Lei e sua interpretação pelos Conselhos de Educação, tanto o Federal como os Estaduais.

Alguns aspectos previstos na Lei ou normatizados nos Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação devem ser recordados:

- a) A Lei supõe que as escolas tenham planos curriculares, tanto que a eles se refere quando diz que a parte diversificada do currículo tem como finalidade "atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos *planos dos estabelecimentos* e às diferenças individuais dos alunos". (art. 4º *caput*).
- b) A nível de 2º Grau, o Conselho Federal de Educação é o responsável por:
 - fixar "as matérias do Núcleo Comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude" (art. 4º, § 1º, I);
 - fixar, "além do Núcleo Comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins" (art. 4º § 3º);
 - aprovar "outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos", garantindo a validade nacional dos estudos oferecidos pelas escolas (art. 4º § 4º).
- c) O currículo pleno para cada grau de ensino é constituído pelas "disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas (. . .) com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência" (art. 5º, *caput*).
- d) No 2º Grau, a parte de formação especial, que tem como objetivo a habilitação profissional, predomina sobre a parte de educação geral (art. 5º § 2º).
- e) O estabelecimento dos currículos plenos pelas escolas observará as normas de cada sistema de ensino (art. 5º § 1º).
- f) "O ensino de 2º Grau terá 3 ou 4 séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo pelo menos 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente" (art. 22, *caput*).
- g) Os aspectos relacionados ao Núcleo Comum foram normatizados pelo Conselho Federal de Educação através da Resolução nº 8/71 anexa ao Parecer nº 835/71, aprovado em 12 de novembro de 1971.
- h) Os aspectos relacionados às habilitações profissionais a nível de 2º Grau foram normatizados através da Resolução nº 2/72, anexa ao Parecer nº 45/72, aprovado em 14 de janeiro de 1972.

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 76/75, criou

* Esta seção teve como autor principal o Prof. Francisco José da Silveira Lobo Neto.

as chamadas **Habilitações Básicas**, cujos mínimos foram definidos em vários Pareceres, todos dos anos de 1975 e 1976.

- i) A **Habilitação de Professores do 1º Grau**, a nível de 2º Grau, foi objeto de Parecer específico do Conselho Federal de Educação (Parecer nº 349/72, aprovado em 06 de abril de 1972).
- j) No Estado do Rio de Janeiro, resultante da fusão do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975, o Sistema de Ensino ofereceu, através da Secretaria de Educação e Cultura, diretrizes para elaboração de Currículos Plenos de 2º Grau em 1976, em publicação amplamente difundida.

A coleta de dados desta pesquisa realizou-se em 1980, em uma amostra de 83 escolas, que foram visitadas por estagiários de cursos de pós-graduação em Educação e coletaram o material abaixo discriminado:

- 4 escolas enviaram **PLANO CURRICULAR** (5%)
- 46 escolas enviaram **GRADES CURRICULARES** (55%)
- 27 escolas enviaram **PROGRAMAS/PLANOS DE CURSO** (32,5%)

Esta situação de significativa ausência de material coletado poderia ser um fator de inibição para os pesquisadores. Entretanto, considerando as explicitações da Lei, as normatizações dos Conselhos de Educação e as diretrizes do órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino, esta ausência de dados se constitui em importante, senão na mais importante informação coletada na área de Currículos e Programas.

A nossa hipótese é a de que as boas intenções da Lei nº 5.692/71 se confrontaram com a realidade. Em termos curriculares, a Lei e os Pareceres dela decorrentes trazem uma proposta descentralizadora que, numa linha teórica, pode ser considerada como um passo à frente em relação à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Entretanto, por surgir em um momento de centralização do poder econômico e político, foi concebida e aplicada sem a participação suficiente dos educadores. Se admitimos que uma parcela minoritária de escolas respondeu às exigências de competência para a aplicação responsável da Lei 4.024/61, podemos dizer que a Lei 5.692/71 tomou estas respostas e as universalizou, ampliando e aprofundando a responsabilidade de cada escola em elaborar seu próprio plano curricular, segundo as orientações de "mínimos exigidos" pelos órgãos dos Sistemas de Ensino. A ausência de material coletado é tanto mais eloquente, quanto mais incompatível com as respostas ao primeiro instrumental. (Tabela nº 02).

TABELA Nº 2

PLANOS CURRICULARES E PROGRAMAS

	ESCOLAS QUE AFIRMAM TER	ESCOLAS QUE APRESENTAM
Plano Curricular	8	4
Programas	58	27

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Mesmo as "Grades Curriculares", que são o resumo esquemático do Plano Curricular, e cuja apresentação se constitui em exigência do Conselho de Educação para a aprovação do Regimento da Escola, só foram apresentadas por 46 escolas (23 públicas e 23 particulares).

A gravidade desta ausência de documentos, na proposta educativa das escolas, está

na impossibilidade de se avaliar a eficiência e eficácia do serviço educacional que está sendo prestado. Não cabe aqui sequer pensar em uma salutar "informalização". O Plano Curricular, o conjunto de programas e a esquemática "Grade Curricular" são elementos de comunicação das intenções do estabelecimento de ensino. Sua inexistência (ou existência sob segredo) revela arbitrariedade ou caos. Há alguns anos os pedagogos forjaram a expressão "currículo oculto" para designar os conhecimentos, habilidades e atitudes que o contexto social — especialmente os meios de comunicação — desenvolviam nos alunos, independentemente da escola. Nunca uma expressão foi tão própria para caracterizar a situação do ensino de 2º Grau no Rio de Janeiro: as escolas de 2º Grau, em sua maioria, têm "currículo oculto" ou ocultam seus currículos. É a pedagogia do subdesenvolvimento substituindo o arbítrio do autoritarismo do MEC das Leis Orgânicas, pelo arbítrio de cada escola que, não explicitando suas intenções, desrespeita a comunidade cortando-lhe a possibilidade de avaliar o desempenho da instituição escolar.

O Plano Curricular, ou mesmo a presença de um conjunto de Programas/Planos de Curso, não é condição suficiente de qualidade de ensino. Porém, é um indicador do que se pretende fazer em termos de serviço de ensino e de que há uma ação organizada para prestar este serviço.

Sua falta revela, sobretudo, a ausência de critérios no trabalho escolar. Assim, será difícil responder a questões, como as seguintes:

- a) por que a escola está oferecendo este ou aquele tipo de habilitação profissional?
- b) por que a escola está propondo uma carga maior de horas de atividades para esta ou aquela disciplina?
- c) quais os critérios para a seleção de material didático (por exemplo: livro — texto)?
- d) quais os critérios para verificar o desempenho dos alunos, dos professores, da própria escola?
- e) quais os parâmetros do compromisso do aluno com o processo escolar e da escola com o aluno?
- f) quais os parâmetros do compromisso do professor com a escola e com o aluno?

Antes de analisar os dados colhidos, é necessário procurar ver o que significa esta ausência de dados. Ela parece revelar uma nítida situação de anomia ou de "laissez-faire", cujas causas certamente repousam em mecanismos mais profundos de regulação, na sociedade, do acesso ao saber e ao saber-fazer. Entretanto, é talvez proveitoso um exercício de interpretação que nos permita identificar alguns elementos explicativos dentro da evolução do próprio sistema escolar.

Em primeiro lugar, até 1961 (Lei 4.024), a escola foi um organismo executor de currículos e programas oficiais, sendo que estes deviam ser cumpridos pelas escolas (e pelos professores) em no mínimo 2/3. A verificação do desempenho escolar do aluno era presidida por funcionários governamentais e dentro de um ritual com rubricas bem detalhadas.

A partir de 1961 e, depois, em 1971 (Lei 5.692), a escola passa a ser responsável pela elaboração dos Currículos e dos Programas, dentro de um contexto de mínimos estabelecidos pelos Conselhos de Educação. Passa, também, a ser responsável pelas normas de verificação do desempenho escolar do aluno. Consequentemente, a figura fiscalizadora do governo passa a esmaecer.

Pode-se levantar a hipótese de que a situação centralizadora de muito tempo se confundiu com o conceito de presença normativa e que a nova situação de certa descentralização se apresentou como ausência normativa e descompromisso com a sistematização. Muitas vezes por não saber fazer e outras por simples negligência, a Escola deixou de normatizar-se (embora possuindo Regimento aprovado pelos Conselhos de Educação) eficazmente. Por sua vez, também o professor entendeu a flexibilidade como improvisação espontaneísta de caráter individual.

Este tipo de situação, entretanto, pode levar a consequências bem sérias como, por exemplo:

- a) subordinação de currículos e programas a materiais didáticos disponíveis (livro-texto,

- por ex.);
- b) oferecimento de cursos fundamentados em critérios de economia interna ou de opinião da direção;
 - c) dosagem de carga horária por critério aleatório ou conveniência administrativa;
 - d) não execução real do que se decide fixar explicitamente;
 - e) ausência de consciência sobre o papel da escola de 2º grau.

Estas observações preliminares, mais voltadas para a ausência de dados, não eximem os pesquisadores de procurar identificar, nos dados coletados, os indicadores da situação curricular na escola de 2º Grau no Rio de Janeiro. Mas não se pode dizer que esta análise nos conduza a algo mais do que simples indicações.

A necessidade de considerar prejudicada qualquer abordagem, com base em 4 Planos Curriculares, conduziu ao estudo principalmente dos aspectos que se podem detectar a partir das Grades Curriculares e Exemplos de Programas. Isso significou três etapas de trabalho. Na primeira, procurou-se verificar que tipos de cursos estavam sendo oferecidos. Na segunda, fez-se um estudo comparativo das horas de atividade escolar dedicadas às diferentes matérias. Na terceira, procurou-se identificar as características do que é proposto para o desenvolvimento do ensino das disciplinas oferecidas no 2º Grau.

1.1 - Cursos Oferecidos

Nas 115 Grades Curriculares coletadas estão representados 24 cursos diferentes, que foram classificados em 6 Grupos para efeito de análise. (Tab. nº 3).

TABELA Nº 03
CURSOS OFERECIDOS

GRUPO	CURSOS	NÚMERO DE CURSOS		
		PÚBLICA	PARTICULAR	TOTAL
A	Magistério de 1º Grau	10	13	23
B	Contabilidade/Comércio/Crédito e Finanças	13	09	22
C	Administração/Secretariado/Auxiliar de Escritório	12	05	17
D	Eletricidade/Eletrônica/Computação/Edificações/Construção Civil/Mecânica/Máquinas Navais	15	05	20
E	Saúde/Patologia Clínica/Análise Clínica/Enfermagem/Instrumentação Cirúrgica/Química	10	12	22
F	Desenhista/Tradutor Intérprete/Auxiliar de Turismo/Agropecuária	02	09	11
TOTAL		62	53	115

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

- Cabe observar estes dados, relacionando-os com a Amostra:
- das 83 escolas componentes, 46 são particulares e 37 são oficiais;
 - das 46 escolas que enviaram Grades Curriculares, 23 são oficiais e 23 são particulares;
 - das 115 Grades Curriculares analisadas, 62 foram recolhidas em escolas oficiais e 53 em escolas particulares.

As Grades Curriculares analisadas estão distribuídas pelas Regiões de tal maneira que

evidenciam (Tabela nº 04):

- a) maior número de grades coletadas em Niterói-São Gonçalo (Região VIII) e Zona Sul do Rio de Janeiro (Região I);
- b) menor número de grades coletadas no Vale do Paraíba (Região IV) e na Baixada Fluminense (Região VII).

TABELA Nº 04

GRADES CURRICULARES POR REGIÃO

REGIÃO	Nº de GRADES	%
I	21	18,2
II	11	9,5
III	13	11,3
IV	08	7,0
V	12	10,4
VI	16	14,0
VII	07	6,1
VIII	27	23,5
TOTAL	115	100,0

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Entretanto, nas quatro Regiões (duas com maior e duas com menor número de Grades coletadas), encontramos diferente distribuição de número de Grades por Grupo de Cursos, sobretudo no que se refere aos Grupos D e F (Tabela nº 05):

TABELA Nº 05

GRADES CURRICULARES POR CURSO

GRUPO	REGIÃO I (Zona Sul-Rio)	REGIÃO VIII (Niterói-S.Gonçalo)	REGIÃO IV (Vale Paraíba)	REGIÃO VII (Baixada Fluminense)
A	3	3	2	3
B	4	4	2	2
C	2	3	—	—
D	1	8	2	—
E	4	4	2	2
F	6	1	—	—

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Seria inconsistente a hipótese de que os cursos oferecidos, nos termos da Lei nº 5.692/71 (art. 5º, § 2º, b), estejam "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional". Entretanto, já haveria maior consistência em levantar a hipótese de que os cursos oferecidos pelas escolas de 2º Grau, com exceção do Magistério de 1º Grau, em suas grades curriculares revelam uma nítida tendência a reforçar seletivamente as disciplinas de educação geral, através de disciplinas instrumentais de formação especial. A exemplo da Secretaria de Estado de Educação e Cultura que explicita

esta orientação na Grade Curricular inspiradora para as escolas oficiais (Cálculo Aplicado para Matemática, Língua Portuguesa – Textos para Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Estudos Regionais para História/Geografia/OSPB), cada escola particular encontra seu caminho reforçador da educação geral idêntico ou semelhante ao da rede oficial. Esta constatação, que surge da análise das Grades Curriculares, pode ser a confirmação de inúmeros argumentos que vêm sendo levantados contra a habilitação profissional a nível de 2º Grau: falta de professores especializados, aspirações e desejos dos alunos, impossibilidade e inadequação de fazer predominar a formação especial sobre a educação geral.

Já não se vê o mesmo fenômeno ocorrer no que se refere à adoção das Habilitações Básicas. Estas só se encontram presentes nas escolas oficiais da amostra (24 grades de cursos de Habilitação Básica).

1.2 - Carga Horária por Matéria

Para estabelecer o número de horas de atividade por matéria, as Grades Curriculares foram dispostas por Grupo de Curso (Tabela nº 06). As horas previstas para disciplinas profissionalizantes diretamente reforçadoras das matérias de educação geral adicionamos a carga prevista para estas disciplinas. Desta maneira chegou-se a calcular a média de horas de atividades dedicadas, no curso, ao estudo das matérias.

TABELA Nº 06
CARGA HORÁRIA POR MATÉRIA

GRUPO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	EST. SOCIAIS
A	335,4	197,7	218,5	236,4
B	338,5	248,5	230,4	247,7
C	325,1	290,2	303,9	255,8
D	360,5	338,5	660,1	272,8
E	373,5	351,0	859,2	264,9
F	342,5	376,6	798,0	285,0
MÉDIA	343,4	287,6	466,4	256,8

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

A observação do quadro acima revela alguns aspectos muito interessantes:

- os cursos que compõem o Grupo A (Magistério de 1º Grau) e Grupo B (Contabilidade/Comércio/Crédito e Finanças) se mantêm com carga horária *abaixo da média em todas as matérias*;
- os cursos que compõem os Grupos D (Eletricidade/Edificações/Mecânica) e E (Saúde/Patologia/Análise Clínica/Química) se mantêm com carga horária *acima da média em todas as matérias*;
- os cursos que compõem o Grupo C (Administração/Secretariado), *com exceção da Matemática*, se mantêm com carga horária *abaixo da média*;
- os cursos que compõem o Grupo F (Agropecuária/Desenhista/Auxiliar de Turismo), *com exceção de português*, se mantêm com carga horária *acima da média*;
- a matéria que apresenta carga horária com menor diferença em relação à média geral é Português, onde encontramos o máximo de 373,5 como média do Grupo E e o mínimo de 325,1 como média do Grupo C;
- a matéria que apresenta carga horária com maior variação em relação à média geral é

- Ciências, onde encontramos o máximo de 859,2 como média do Grupo E e o mínimo de 218,6 como média do Grupo A;
- g) os cursos de Magistério de 1º Grau (Grupo A) são os que apresentam as menores médias em:

Matemática	197,7	para a média geral de 287,6
Ciências	218,6	para a média geral de 466,4
Est. Sociais	236,4	para a média geral de 256,8

Não é por coincidência que os cursos oferecidos nos Grupos D e E são correspondentes aos cursos de nível superior que se situam no topo da escala de prestígio social das carreiras.¹² Caracteriza-se sua função propedêutica em relação ao ensino superior pela carga horária sempre acima da média nas matérias que são objeto dos programas de vestibular.

Não é também por coincidência que os cursos de Magistério de 1º Grau apresentam as menores médias de carga horária nas disciplinas de educação geral, não apresentam disciplinas reforçadoras da educação geral na parte da formação especial e apresentam a maior média de diferença entre as cargas horárias de formação especial e educação geral (719 horas). Esta situação pode ser reflexo de modelos importados e mal assimilados, que supervalorizam a técnica de ensinar, privilegiando a didática independente do conteúdo do ensino. É interessante notar que tal comportamento das Grades Curriculares não encontra amparo algum no Parecer número 349/72, do Conselho Federal de Educação, que orienta nos seguintes termos:

"Devem os estudos de habilitação para o Magistério:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático;
- despertar o interesse pelo auto-perfeioamento."

Ao Parecer estão anexados quadros de exemplos de currículos, onde a média da diferença entre carga horária de educação geral e formação especial é de 549 horas (mínima de 180 horas e máxima de 735 horas).

Não apenas a ausência dos dados, mas também a sua presença, conduz a uma constatação de tendência perigosa em relação à educação, naquele ponto que lhe é vital: a formação de professores. A falácia de pretender criar o saber-fazer pedagógico, sem o saber que o fundamenta, é a instalação mesma da pedagogia do subdesenvolvimento em sua origem: o professor da escola de primeiro grau.

2. Os Programas

2.1 - Programas: elaboração e modelos

O material recolhido nas escolas se caracteriza pela sua heterogeneidade. 27 Escolas enviaram Programas, sendo 37% Escolas Oficiais e 63% Escolas Particulares.

- a) Quantos à abrangência dos Programas, estas se apresentam conforme o seguinte quadro (Tabela nº 07).

12 KLEIN, R. *et alii*, (1982), op cit.

TABELA Nº 07
ABRANGÊNCIA DOS PROGRAMAS
RELATIVOS A

MATÉRIAS	3ª Série	2ª Série	1ª Série	TOTAL
Português	14	05	02	21
Matemática	07	09	03	19
Física	07	09	05	21
Química	05	05	10	20
Biologia	05	06	08	19
História	02	06	12	20
Geografia	02	05	13	20
O.S.P.B.	01	01	12	14
E.M.C.	—	03	12	15
TOTAL				169

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

b) Quanto à forma dos Programas, fizemos sua classificação em três tipos:

Tipo 1 — Objetivo Geral + Objetivos Específicos + Itens de Conteúdo 18 (10,6%)

Tipo 2 — Itens de Conteúdo 97 (57,39%)

Tipo 3 — “Planos de Curso” elaborados pelo Professor (geralmente manuscritos) 54 (31,95%)

Os dados colhidos indicam algumas situações que se confirmam quando manipulamos a documentação recebida.

Embora o universo em que se trabalhou se constituísse de escolas que enviam alunos para o exame vestibular, apenas 10,6% destes programas se aproximam, em forma, dos programas apresentados pela Fundação CESGRANRIO e pela Secretaria de Estudo de Educação e Cultura.

Os outros 89,4% apresentam-se “itemizados”, à maneira dos antigos Programas Oficiais do período das Leis Orgânicas do Ensino. Ou, talvez, como a transcrição do índice de um livro-texto.

Quando se apresentam sob a forma de “Planos de Curso” (32%), os documentos mantêm a “itemização” precedida de um objetivo e seguida das colunas que:

a) discriminam os procedimentos didáticos restringindo-se ao “quadro de giz” e “texto de apoio”, “trabalho em grupo” e “aula expositiva”;

b) apresentam o número previsto de aulas para cada item.

Considerando que no material coletado não coincidem a presença de programas referentes às disciplinas de uma escola e nem a presença de programas de uma disciplina em várias escolas, renunciou-se a uma análise comparativa. Entretanto, essa renúncia teve seu fundamento em dados muito importante, que merecem ser referidos.

a) Não há coerência nem lógica, nem cronológica, nem espacial, nem histórica no tratamento da Literatura Brasileira. Os autores referenciados no programa de uma escola não coincidem com os de outras escolas.

b) Não há indicações sobre a análise literária como objetivo ou como item.

c) No campo dos Estudos Sociais (História e Geografia) em algumas escolas temos conteúdos vinculados ao Brasil, à América e ao Mundo. Em outras escolas apenas é estudado o Brasil (História e Geografia, geralmente econômica).

d) Os Programas de Organização Social e Política do Brasil refletem, no todo ou em parte, o Parecer nº 94/71 do Conselho Federal de Educação.

- e) Os Programas da Área de Ciências são "itemizados" e não se encontram programas que façam referência a experimentos ou "aula prática". Tanto na Física, como na Química e na Biologia é muito elevado o número de programas incompletos, ou seja, são apresentados como sendo desenvolvidos em 2 ou 3 séries, mas prevalecem os programas referentes a apenas em série.

Sob o ponto de vista curricular, a ausência de dados revela uma escola debilitada e sem proposta. Talvez por isso mesmo seja uma escola autoritária. A análise dos dados disponíveis indica este mesmo perfil com o agravante de insinuar uma situação de fragmentação ou descoordenação. Compulsando os documentos referentes a currículo, pode-se fazer a pergunta: A quem e a quê serve a escola de 2º Grau? A resposta será um grande silêncio. Porque sobre ela há ausência ou caos.

2.2 - Os Programas, o livro-texto e o vestibular

Quanto aos professores, suas respostas mostram que 65% elaboram seus próprios programas e uma proporção bem menor (25%) adota o livro-texto como se fosse o programa. Outro ponto a salientar a respeito do livro-texto é a sua escolha. Sozinho ou em conjunto com 97% dos professores da disciplina, em 97% das escolas o livro-texto é escolhido pelo professor. Em apenas 3% delas a escolha é feita pelo diretor.

Esse conjunto de dados indica que, apesar de todo o processo de modernização e aparente sofisticação técnico-pedagógica sofrida pela administração escolar após a Lei 5692/71, os professores são aqueles que conhecem com segurança e, certamente, determinam as características do processo escolar.

Uma suposição corrente a respeito dos exames vestibulares é a sua influência nos currículos, programas e procedimentos adotados nas escolas.¹³

Quanto à elaboração dos programas, os dados obtidos confirmam apenas parcialmente essa suposição. Do total das escolas, 55% seguem o programa proposto pela Secretaria de Educação. Embora a Secretaria de Educação tenha um modelo de Programa, as escolas não estão obrigadas a segui-lo, nem mesmo as escolas públicas. No caso, um terço das que o seguem são públicas e dois terços particulares.

Quanto ao programa da Fundação CESGRANRIO, 23% as escolas o seguem, dessas, apenas uma é pública, as demais são particulares. Quando a pergunta é formulada apenas em termos de consulta ao Programa do Vestibular da CESGRANRIO, 47% afirmam consultá-lo. Dessas escolas, 30% são particulares, indicando o que já é conhecido pela observação e outras fontes de informação, que são as escolas particulares em expressiva percentagem que se dedicam a preparar alunos para o Vestibular.

Entretanto, apenas 14% das particulares e menos de 1% das públicas justificam a consulta ao Programa da Fundação CESGRANRIO porque a Escola prepara para o Vestibular. Os dados deixam a impressão de um comportamento reticente das escolas ao explicitar a orientação de seu programa, particularmente se ele se pauta pelo modelo que orienta a preparação dos vestibulares.

Mas podemos também ver a questão do ponto de vista da proporção de escolas que declaram preparar turmas para o vestibular. Não seguir os Programas da CESGRANRIO

13 "Tem sido observado que os currículos efetivamente adotados no secundário dependem muito mais do vestibular do que dos programas oficiais ou da preferência das escolas e professores. Mudanças no que é pedido no vestibular são seguidas por alterações no que é efetivamente ensinado". Cláudio de Moura Castro, Sua Excelência, o Vestibular, *Educação e Seleção*, nº 3, jan./jun. 1981, p.6. Ver também Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro, Desigualdade Social e Acesso à Universidade - dilemas e tendências, *Forum Educacional*, jan./mar. 1977, p.22.

ou usá-los apenas como subsídios pode se prender ao fato de que, relativamente, poucas escolas se colocam prioritariamente a tarefa de preparar alunos para o vestibular.

Há 4,3% de turmas que preparam para o vestibular na 1ª série e 5,4% na 2ª série. Mas esse número se eleva para 17,8%, ou seja, triplica na 3ª série. O número de colégios que preparam vai de 7,8% na 1ª série, para 10% na 2ª série e 28% na 3ª série, acompanhando o triplice aumento das turmas (Ver Tabela número 08).

TABELA Nº 08

TURMAS E COLÉGIOS QUE PREPARAM PARA O VESTIBULAR

Turma Colégio	Escolas Séries	S E R I E S	PÚBLICAS		PARTICULARES		TOTAL	
			N	%	N	%	N	%
Nº de turmas existentes	1º		374	(100)	157	(100)	531	(100)
	2º		271	(72,0)	157	(100)	428	(81,0)
	3º		214	(57,0)	128	(81,0)	342	(64,0)
Nº de turmas que preparam para o vestibular	1º		7	(1,9)	16	(10,2)	23	(4,3)
	2º		7	(2,6)	16	(10,2)	23	(5,4)
	3º		8	(3,7)	53	(33,7)	61	(17,8)
Total colégios da amostra			34	(100)	43	(100)	77	(100)
Número de colégios que preparam pa- ra vestibular	1º		1	(2,9)	5	(11,6)	6	(7,8)
	2º		1	(2,9)	7	(16,3)	8	(10,4)
	3º		1	(2,9)	21	(48,8)	22	(28,5)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Note-se ainda que essa preparação ocorre basicamente na rede particular, onde 33,7% das turmas de 3ª série são preparadas para o vestibular. Nessa mesma série, preparam-se para o vestibular nas escolas públicas apenas 3,7% das turmas. Em termos de colégios que realizam essa preparação, 21 são particulares e 1 apenas é público. Cabe observar ainda que esses dados precisam ser tomados no conjunto das escolas existentes, já que a pesquisa incluiu na amostra apenas as escolas que mandam alunos para o vestibular da CESGRANRIO.

Indiretamente, os dados captaram também a evasão escolar no 2º grau. Basta observar que das 531 turmas de 1ª série existentes nas 77 escolas pesquisadas, restam 428 na 2ª série, menos 19%, e 342 na 3ª série, menos 20% ou o total acumulado de menos 39% nos dois últimos anos.

Em relação aos dados obtidos junto aos professores dessas escolas, quando são desagregados por Região, os resultados se polarizam entre os professores que seguem o programa da Secretaria de Educação nas escolas da periferia e interior do Estado do Rio de Janeiro, e os que seguem o programa da Fundação CESGRANRIO, nas escolas da Zona Sul e Centro/Norte/Governador, o que corresponde a 40% e 50% dos professores, respectivamente. A influência, pois, é maior nas Regiões Centro/Norte/Governador do que na Zona Sul

e perde força à medida que se afasta do Rio de Janeiro. No caso das escolas de zona Sul talvez isso ocorra com as escolas de maior tradição de ensino que não vêm no Programa apenas um meio de preparar o vestibular (Ver Tabela nº 09).

TABELA Nº 09

O MODELO DE PROGRAMA SEGUIDO PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS, POR REGIÃO

Região Programas								
		I	II	III	IV	V	VI	VII VIII
Da Secretaria da Educação do RJ	N	60	34	79	54	69	76	39 76
	%	(49)	(40)	(70)	(76)	(73)	(68)	(60) (61)
Da Fundação Cesgranrio	N	49	42	19	12	24	27	18 31
	%	(40)	(50)	(17)	(17)	(25)	(24)	(28) (25)
De outras escolas	N	15	09	15	5	3	8	7 17
	%	(11)	(11)	(13)	(7)	(3)	(7)	(11) (14)
TOTAL	N	124	85	113	71	96	111	64 124
	%	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100) (100)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Examinamos também os dados pelos estratos que correspondem às escolas que enviam 0 a 14, 15 a 99 ou mais de 100 candidatos. Nos três estratos, a influência da Secretaria de Educação é maior do que a influência da CESGRANRIO. Entretanto, é relativamente menor nos estratos 2 e 3, os mais preocupados com o vestibular, supomos, onde pouco mais de 30% dos professores seguem o programa proposto pela Fundação (Ver Tabela nº 10).

TABELA Nº 10

O MODELO DE PROGRAMA SEGUIDO PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS, SEGUNDO O NÚMERO DE CANDIDATOS ENVIADOS PARA O VESTIBULAR

Estrato Programa	0 - 14		15 - 99		mais de 100	
	N	%	N	%	N	%
Da Secretaria da Educação do RJ	156	(70)	199	(61)	130	(55)
Da Fundação Cesgranrio	38	(17)	107	(33)	77	(32)
De outras escolas	27	(12)	21	(6)	31	(13)
TOTAL	221	(100)	327	(100)	238	(100)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

2.3 - A Democratização dos Programas

“Quem possui os programas?” Tínhamos em mente, com essa pergunta, investigar o grau de participação dos membros da comunidade escolar na apreciação dos conteúdos programáticos, ou seja, da matéria de ensino e de aprendizagem. Coordenadores e Professores parecem os mais bem informados, 64% e 67%, respectivamente, possuem os programas. O mesmo não ocorre com os Diretores. Apenas 36% o possuem. Quanto aos alunos, como sujeitos da educação, podemos pensar que devam ser os principais interessados na questão — afinal são eles que devem aprender os conteúdos do programa — menos de 10% das escolas declaram que os alunos possuem os programas. Isso ocorre tanto nas escolas públicas como nas particulares.

Mesmo que interpretemos o fato como medida administrativa, até de economia de recursos, esse dado pode também estar revelando o papel secundário e contraditório que o principal protagonista desempenha na ação escolar.

Fica claro que a Direção não tem escrúpulos em não fornecer aos alunos os programas — o que não é tão estranho, já que nem na Universidade eles tem. Esse dado parece indicar que a escola não trabalha o aluno na sua motivação, guia-se apenas pela norma. A escolha e o volume de conhecimentos estaria se justificando numa necessidade só conhecida pelo Diretor, pelos professores ou então por “cai no vestibular”?

Podemos também entender que, à semelhança do povo que não precisa saber porque não lhe cabe opinar no governo da *polis*, mas apenas *fazer*, também cabe ao aluno *fazer*. *Saber fazer*, decidir é tarefa dos adultos, das autoridades escolares. . . No fundo, a escola é também coerente com a divisão do trabalho, do modelo de produção em que vivemos. A poucos cabe conhecer todo o processo e dirigi-lo. Aos demais, à grande massa, compete executar as tarefas que lhe são atribuídas.

2.4 - O Controle do Cumprimento dos Programas

Examinando a forma de controle do cumprimento dos programas, tivemos por hipótese que essa tarefa seria da direção através da coordenação pedagógica, seja diretamente, seja por mecanismos administrativo-pedagógicos. Os dados indicam que a maior parte dos diretores conhece vagamente o processo de controle do cumprimento dos programas: sabem que a escola tem coordenação e que esta exerce “alguma” ação de controle no seu cumprimento.

O controle dos programas é feito ou não é feito sempre em função da coordenação pedagógica, seja geral, por disciplina ou por área. Quando existe, a coordenação pedagógica controla o cumprimento dos programas e o faz tanto na escola pública quanto na particular. Resultado semelhante encontramos nas diferentes regiões do Estado.

Quanto aos professores, 44% confirmam a resposta das escolas, na mesma proporção aproximadamente nas públicas e nas particulares. Outras alternativas destacavam mais o mecanismo de controle do cumprimento dos programas. Os mais apontados foram “as provas, testes escritos e orais, exposição, exercícios de um modo geral” e “reuniões para avaliar o cumprimento dos objetivos previstos ou fazer modificações” (22% de respostas em ambos os casos).

A questão levanta o problema do papel do coordenador pedagógico na escola. Entretanto, os dados obtidos não permitem captar a qualidade da forma como essa função é exercida. Informam apenas se a coordenação existe ou não e identificam algumas de suas atribuições.

Apenas 5% declaram não ter coordenação pedagógica nas escolas. Nos demais casos, ela existe seja a nível geral, seja a nível de área ou disciplina. Prepondera a coordenação geral que existe em 75% das escolas; a coordenação por disciplina ou disciplinas afins existe em 50% das escolas, podendo haver mais de uma coordenação na escola.

A coordenação geral existe em 45% das escolas particulares e em 29% das escolas

públicas. Ao contrário, a coordenação por disciplina é mais comum nas escolas públicas, em 31% delas, ao lado de 18% nas particulares.

Ficam em aberto algumas questões sobre como se caracteriza o exercício da coordenação pedagógica. Além do cumprimento dos programas, cabe-lhe o controle dos diários de classe? das datas das provas? ou também a orientação dos professores quanto aos problemas da sala de aula e a orientação metodológica? Trata-se de uma coordenação administrativa nos moldes de uma fiscalização? — como é no Brasil a tradicional inspeção de ensino e a atual supervisão. Ou trata-se de um trabalho pedagógico conjunto com os professores? Qual a influência da coordenação pedagógica na atuação do professor e na qualidade do trabalho escolar? Qual sua importância em uma escola que atende alunos dos estratos mais pobres da população?

3. A avaliação *

Um dos objetivos da análise técnico-pedagógica das escolas era o de verificar em que medida o vestibular unificado do CESGRANRIO influenciava a prática escolar do 2º grau.

Buscava-se, de um lado, identificar se um vestibular com provas de questões objetivas — o vestibular de “cruzinhas” — determinava o predomínio desta modalidade de questão nas disciplinas do Núcleo Comum, e de outro, se a utilização de questões que avaliam níveis diferenciados de habilidades intelectuais tem suporte na realidade concreta da prática de construção de provas pelos professores das escolas do 2º grau.

Procurando coletar dados para atingir esse objetivo, os instrumentos de pesquisa de campo incluíam itens cujas respostas poderiam nos indicar uma metodologia de avaliação adotada pelas escolas, bem como solicitava exemplos de provas aplicadas aos alunos de qualquer série do 2º grau.

Os dados disponíveis não nos permitem dar respostas conclusivas às duas indagações anteriormente formuladas, embora possamos apontar — assumindo o risco de extrapolações indevidas — problemas de natureza técnico-pedagógica que se revelam com a análise das provas recebidas e das respostas de professores, coordenadores e diretores das escolas nos questionários.

3.1 - Diretrizes para a Avaliação

À pergunta “a escola dá diretrizes para a avaliação?” quase 2/3 dos diretores ou coordenadores das escolas (73% ou 68% nas públicas e 75% nas escolas particulares) responderam afirmativamente e com um nível excelente de respostas no conjunto das questões. Há apenas um questionário sem resposta. Esta e outras questões relativas à avaliação foram abundantemente respondidas, o que mostra um quadro bastante diferente de questões relativas a plano curricular e programas.

Praticamente nenhuma escola proíbe provas de múltipla escolha. A diretriz mais indicada é que os professores façam provas objetivas e provas discursivas.

Quanto às redações, poucas escolas recomendam. É interessante observar que a redação já foi introduzida nos exames vestibulares de 1979. Estes dados foram coletados no final de 1980. Confirmando, de certa forma, a influência menor dos programas da CESGRANRIO nas escolas, não parece que o vestibular tenha introduzido, até o momento da pesquisa, modificação substantiva quanto à redação.

3.2 - A utilização de Provas de Respostas livres e de Trabalhos Discursivos vs.

Testes Objetivos.

A introdução generalizada dos testes objetivos no sistema de ensino brasileiro coincidiu com a grande expansão do ensino médio e superior nas décadas de 60 e 70. Embora

* Esta seção teve como autor principal a Professora Nilma Santos Fontante.

já se tenha constatado que um bom teste objetivo tem características de avaliação tão ou mais confiáveis quanto um teste discursivo, dependendo da matéria de exame, a sua vulgarização se deu em condições desfavoráveis ao seu bom nome.

É comum os "testes de cruzinhas" serem considerados facilitadores para os menos preparados, que se apoiam no fator sorte e conseguem acertar o mínimo que não acertariam normalmente. De fato, há uma probabilidade de acertos aleatórios num conjunto de questões objetivas, por exemplo, 20% num teste de 40 questões de cinco alternativas. Mas essa vantagem só existe de fato num sistema classificatório como foram os exames vestibulares até pouco tempo atrás nos unificados e é ainda em muitas instituições isoladas. Basta qualquer nota diferente de zero para se permitir a admissão do aluno a um curso superior.

Um estudo piloto levado a efeito na Fundação CESGRANRIO mostrou correlações bastante aceitáveis entre dois tipos de prova, uma discursiva e outra de múltipla escolha. A opção entre uma e outra não é, pois, uma questão de qualidade da avaliação, mas de conveniência tendo em vista o tamanho da população a ser testada. No caso dos exames vestibulares, onde o número de candidatos ultrapassa os 100 mil, nada mais razoável e econômico que utilizar os testes objetivos.

Entretanto, o fato de um teste objetivo poder avaliar tão bem quanto um discursivo não nos permite inferir que durante o processo escolar de ensino-aprendizagem ambos os testes sejam igualmente úteis. Quando a situação de teste identifica-se com a de exercício de verificação e fixação, as questões de respostas livres e os trabalhos discursivos, combinados às questões objetivas, têm se mostrado mais úteis a uma melhor preparação global dos estudantes.

Nesta pesquisa, procuramos conhecer os graus aproximados de utilização de um e outro sistema de provas entre os professores das escolas de 2º grau do Rio de Janeiro. Os dados indicam, no conjunto, uma proporção menor de provas de respostas livres e trabalhos discursivos à medida que o aluno alcança os níveis escolares mais altos. Em média, utilizam-se 45% de questões livres na 1ª série, 41%, aproximadamente, na 2ª série e menos de 30% na 3ª série (Ver Tabela nº 11).¹⁴

TABELA Nº 11

GRAU DE UTILIZAÇÃO DE PROVAS DE RESPOSTAS LIVRES E DE TRABALHOS DISCURSIVOS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DE 2º GRAU

Série	3ª Série		2ª Série		1ª Série	
	N	%	N	%	N	%
0 - 30	413	(60)	312	(44)	275	(38)
31 - 70	178	(26)	235	(33)	270	(37)
71 - 100	97	(14)	158	(22)	182	(25)
Nº de Professores que responderam	688	(100)	705	(100)	727	(100)
X de utilização	29,5		40,7		45,0	

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

¹⁴ Dados posteriores, de observação, evidenciaram que, diferente do momento inicial da introdução da redação nas provas vestibulares, as escolas de 2º grau responderam à medida reintroduzindo a redação em suas atividades escolares e desenvolvendo, a exemplo de outros mecanismos de provas, o treinamento em redação.

Observando-se os dados por disciplina, permanece essa tendência, exceto em Biologia, que mantém constante a distribuição nas três séries (Ver Tabela nº 12). Matemática e Química são as disciplinas que apresentam maiores graus de utilização de 70% a 100% de questões discursivas. Em seguida, vêm Física e História. Segundo seus professores, as disciplinas que mostram utilizar menos questões discursivas, mesmo na 1ª série, são Português e Geografia.

Concretamente, essas duas disciplinas, que utilizam mais questões objetivas, alegam ser por problemas de tempo dos professores. Matemática e Química declaram utilizar mais questões discursivas, justificam sua utilização por exigência dos alunos e por influência do vestibular. Essa, aliás, é a resposta que prepondera nas demais disciplinas (Ver Tabela nº 13).

No conjunto, 51% dos professores atribuem a utilização de testes objetivos por exigência do vestibular, 36% atribuem a um problema de tempo, e o restante a outras razões, geralmente pedagógicas. Os professores alegam avaliar melhor combinando questões objetivas com questões discursivas. Pouco mais de 10% em cada disciplina dão essa resposta, mas é uma alternativa que aparece como resposta em todas as disciplinas. Daí, talvez, sua maior significação. É um dado trazido espontaneamente pelos professores.

Observando-se os dados por rede escolar, vemos que, nas escolas públicas, os professores não atribuem a uma exigência dos alunos mais do que a problemas de tempo, enquanto que nas particulares 58% dos professores atribuem à exigência dos alunos e apenas 25% atribuem a questões de tempo.

Indiretamente, tentamos saber se seria exigência dos alunos por influência do vestibular, que utiliza questões de múltipla escolha. É forçoso admitir que esse tipo de pressão é maior nas escolas particulares.

Analisando as respostas dos diretores e coordenadores, vemos que 61% atribuem a utilização de testes objetivos a "um problema de tempo dos professores que vêm nesse tipo de teste um recurso minimizador dos trabalhos de correção", 40% declararam que é por exigência dos alunos e apenas 9% das escolas declararam que é necessidade de treinamento para o vestibular.

A justificativa "problema de tempo" é mais comum nas escolas públicas (68%) do que nas particulares (56%). Veremos adiante que os professores das escolas públicas têm maior tempo pago nas escolas e menor número de alunos. Em princípio, teriam melhores condições de trabalho, exceto se considerarmos que prevalece, em relação ao ensino, o critério de remuneração do professor por hora/aula. Não se considera, normalmente, o tempo gasto em preparar aulas e corrigir trabalhos, ao contrário da maioria das profissões do gênero, onde o profissional não é pago apenas pela execução de um projeto de trabalho, mas por toda a tarefa, incluindo a preparação do projeto.

Não se mostrando "satisfeitos", os professores das escolas públicas estariam revelando, através da resposta de seus diretores, uma maior consciência de classe a respeito de seu trabalho?

3.3 - A análise das provas

O limite da análise que faremos nesta seção deve ser marcado a partir dos seguintes fatos:

- 1º Quando perguntada se a escola possuía arquivo de provas, 48% responderam que *sim*. Entretanto, não nos foram enviadas, salvo por quatro escolas, um conjunto organizado de provas das disciplinas.¹⁵

15 Duas dessas nos enviaram os "cadernos" de provas do sistema Impacto.

TABELA Nº 12

GRAU DE UTILIZAÇÃO DE PROVAS DE RESPOSTAS LIVRES E DE TRABALHOS DISCURSIVOS NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DE 2º GRAU, POR DISCIPLINA *

Série Grau em % Disciplina		3ª Série		2ª Série		1ª Série	
		N	%	N	%	N	%
PORT.	0 – 30	91	(56)	65	(40)	60	(36)
	31 – 70	53	(33)	72	(45)	79	(48)
	71 – 100	18	(11)	24	(15)	27	(16)
	nº prof.	162	(100)	161	(100)	166	(100)
MAT.	0 – 30	66	(26)	43	(39)	31	(28)
	31 – 70	21	(20)	26	(23)	28	(25)
	71 – 100	20	(19)	42	(38)	51	(46)
	nº prof.	107	(100)	111	(100)	110	(100)
GEO.	0 – 30	44	(77)	31	(54)	25	(37)
	31 – 70	9	(16)	24	(42)	32	(37)
	71 – 100	4	(7)	6	(11)	10	(15)
	nº prof.	57	(100)	61	(100)	67	(100)
HIST.	0 – 30	54	(73)	34	(45)	31	(40)
	31 – 70	14	(19)	30	(79)	30	(39)
	71 – 100	6	(8)	12	(16)	17	(22)
	nº prof.	74	(100)	76	(100)	77	(100)
QUIM.	0 – 30	32	(52)	24	(38)	17	(27)
	31 – 70	13	(21)	21	(33)	32	(50)
	71 – 100	16	(26)	15	(23)	18	(28)
	nº prof.	61	(100)	64	(100)	64	(100)
FIS.	0 – 30	39	(56)	25	(35)	22	(28)
	31 – 70	20	(29)	16	(23)	20	(25)
	71 – 100	11	(16)	30	(42)	36	(45)
	nº prof.	70	(100)	61	(100)	80	(100)
BIO.	0 – 30	44	(56)	41	(53)	42	(52)
	31 – 70	23	(29)	25	(32)	31	(38)
	71 – 100	11	(14)	15	(19)	12	(15)
	nº prof.	78	(100)	81	(100)	81	(100)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

* Os dados de OSPB foram abandonados por conterem um número muito reduzido de casos.

TABELA Nº 13

RAZÕES DA UTILIZAÇÃO DE TESTES OBJETIVOS, POR DISCIPLINA

	Total de Respostas		Problema de tempo dos professores		Exigência dos alunos por influência do vestibular		Outros Motivos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
PORTUGUÊS	184	(100)	80	(43)	80	(43)	24	(13)
MATEMÁTICA	121	(100)	37	(31)	65	(54)	19	(16)
GEOGRAFIA	76	(100)	32	(42)	36	(47)	8	(11)
HISTÓRIA	93	(100)	30	(32)	51	(55)	12	(13)
OSPB	25	(100)	8	(32)	15	(60)	2	(8)
QUÍMICA	70	(100)	22	(31)	38	(54)	10	(14)
FÍSICA	61	(100)	23	(38)	29	(48)	9	(15)
BIOLOGIA	93	(100)	30	(32)	56	(60)	7	(8)
	723	(100)	262	(36)	370	(51)	81	(11)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Este fato nos condiciona a supor que não há um registro sistemático das provas que são aplicadas aos alunos, mesmo nas escolas que responderam afirmativamente.

2º. As provas recebidas foram enviadas espontaneamente pelos professores e como não recebemos provas de todos os professores de uma mesma escola, dispomos, portanto, de dados muito imprecisos sobre a prática da avaliação da escola considerada no seu conjunto.

Somando a informação de que 52% das escolas não possuem arquivo de provas e 43% que dizem possuir mas não as enviaram, deparamo-nos com a situação denunciada neste relatório, na seção correspondente à análise dos Planos Curriculares e Programas, de ausência de informação. Para a pesquisa esta ausência é significativa, pois confirma a arbitrariedade ou o caos já denunciado.¹⁶

O que buscávamos avaliar com o arquivo de provas?

Um trabalho organizado sobre a avaliação, um nível de controle pedagógico sobre os instrumentos que são aplicados aos alunos.

Sua ausência nos leva a questionar: se existe qualquer tratamento técnico pedagógico das questões aplicadas.

Neste tratamento, incluímos dados estatísticos básicos sobre o desempenho das questões a nível de facilidade/dificuldade, poder discriminador etc. e também quanto à técnica de elaboração de questões, tais como questões bem ou mal formuladas, determinação do nível da habilidade intelectual avaliado etc.¹⁷

16 Lembramos que não havia restrições quanto ao uso do xerox – oferecido pelos pesquisadores – para a reprodução dos materiais solicitados.

17 Estamos tratando de índices de avaliação baseada em normas, visto que o movimento pedagógico que introduz um modelo de avaliação baseado em critérios não pode sequer ser considerado, uma vez que na amostra dos programas das disciplinas recebidos (169 programas) somente 10,6% deles possuíam objetivos específicos.

Parece que a autonomia didática e de avaliação esteja sendo interpretada como ausência de qualquer controle de qualidade dos instrumentos. Entretanto, tenhamos presente o fato de que a instituição escolar, não dispondo de dados para avaliar a qualidade das provas que são aplicadas aos alunos, atesta e endossa aprovação e reprovação, atribuição de graus e conceitos a estes alunos.

Ela se omite nesta responsabilidade, revelando mais uma vez ausência de critérios para avaliar os serviços de ensino que são prestados à comunidade.

Nesse caso, permanecem várias indagações:

– Qual é a função dos Conselhos de Classe?

– Como podemos emitir julgamentos sobre desempenho de estudantes, seus progressos e seus fracassos, quando no seu sistema de avaliação não se pode verificar um mínimo de organização?

– Qual é o papel de uma Coordenação e/ou Supervisão Pedagógica?

Como vimos acima, 95% das escolas da amostra afirmam algum tipo de Coordenação Pedagógica, quer geral, quer por disciplinas ou áreas afins. Seria absurdo pensar em um corpo escolar onde os professores não trabalhassem isoladamente, contassem com ajuda de personagens que estão na escola – se não totalmente liberados das aulas, pelo menos com tempo disponível para exercer esta coordenação/supervisão – conforme afirmam 95% das escolas?

Seria ainda absurdo supor a existência de bancos de questões, de modo que o professor pudesse dispor também de questões anteriormente elaboradas e aplicadas em outros anos, em populações semelhantes de alunos? Parece que o professor não pode contar com auxílio da instituição escolar e está condenado a realizar sozinho as tarefas de avaliação que se repetem a cada ano. A instituição escolar parece não ter “memória”.

Retomando a afirmação de que os pesquisadores dispuseram de um conjunto de provas enviadas pelos professores, esta limitante deverá ser tomada em consideração na leitura

TABELA Nº 14

PROVAS RECEBIDAS E ANALISADAS *

DISCIPLINAS	PROVAS RECEBIDAS		PROVAS ANALISADAS	
	A		B	B/A
	N	%	N	%
PORTUGUÊS	198	25.00	46	17.00
MATEMÁTICA	165	21.00	53	20.00
BIOLOGIA	92	11.00	33	12.00
QUÍMICA	83	10.00	0	0*
GEOGRAFIA	75	10.00	33	12.00
HISTÓRIA	46	6.00	32	12.00
FÍSICA	90	10.50	34	12.00
OSPB	43	5.50	37	14.00
TOTAL	782	100.00	268	100.00

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

* Por dificuldades técnicas internas ao grupo da pesquisa as provas de Química não puderam ser analisadas.

ra dos dados que apresentaremos a seguir.

Foram enviadas ao CESGRANRIO 1.038 provas, das quais 782 pertencentes às disciplinas do Núcleo Comum.

Após a codificação de cada prova – por região, por rede escolar e por número de alunos que a escola envia para o vestibular – as provas foram separadas por disciplina e selecionadas para a análise. (Tabela nº 14).

As provas foram analisadas com base em uma matriz, na qual cada questão foi submetida ao processo de verificação do seu tipo (questões objetivas e de resposta livre) e do seu nível taxonômico.¹⁸

Foram analisadas 2.531 questões. A Tabela nº 15 nos fornece a distribuição destas questões pelas regiões, separando-as por escolas públicas e particulares.

Se observarmos os totais por disciplina, veremos que Português, Biologia e Matemática foram contempladas com um maior número de questões. Estas flutuações se explicam, em parte, pelo fato de as provas variarem de tamanho e não possuírem, portanto, o mesmo número de questões.

Quanto ao número de questões objetivas e de respostas livres, a Tabela nº 16 nos fornece totais muito próximos: 1.294 e 1.237, respectivamente.

A disciplina Matemática apresenta menos questões objetivas. Este dado é consistente com a afirmação feita pelos professores, conforme apresentamos acima – ver Tabela nº 11.

As disciplinas OSPB, Geografia e História possuem, em contrapartida, mais questões objetivas na amostra de provas analisadas.

Há diferenças quanto ao tipo de questões nas escolas Públicas e Particulares? A observação da tabela demonstra que não se pode afirmar o predomínio de um ou outro tipo das duas categorias de escolas.

A leitura da tabela nos informa que em algumas regiões, como, por exemplo, Região I (Zona Sul do Município do Rio de Janeiro), Região VI (Serrana e Costeira) e Região VIII (Niterói e São Gonçalo) há um maior número de questões objetivas nas escolas particulares.

Tomando este dado e o exposto acima será que poderíamos suspeitar que nessas regiões há mais escolas particulares que “preparam os alunos para o vestibular” e os professores se sentem mais pressionados a utilizar a múltipla escolha?

No que se refere ao nível taxonômico das questões analisadas (Ver Tabelas nº 17, 18, 19 e 20), podemos afirmar que na amostra analisada predominaram as questões no nível mais baixo da Taxonomia, ou seja, o nível de conhecimento. Isso é verdadeiro em todas as Regiões, quer nas escolas públicas, quer nas particulares.

As questões que solicitam níveis mais complexos das habilidades intelectuais (a partir de compreensão) contribuem com totais baixos em todas as disciplinas.

Esses dados não causam surpresa, quando consideramos a desorganização da instituição escolar já confirmada pela ausência de informações.

O que significaria para a análise técnico-pedagógica encontrar questões que avaliassem níveis diferenciados das habilidades intelectuais? Seria a possibilidade de inferir padrões da relação ensino-aprendizagem, das técnicas pedagógicas empregadas pelos professores e do trabalho intelectual que é estimulado nos alunos. Tentamos, nesse momento da pesquisa, buscar indicadores da ruptura com o ensino convencional, no qual aulas são ministradas, copiadas, decoradas (ou “estudadas” em casa) e cobrados de memória, com questões que solicitam conhecimentos factuais. Interessava-nos saber os reflexos das inovações pedagógicas no seio da prática didática dos professores.

18 As matrizes para análise de cada questão das sete disciplinas foram distribuídas aos especialistas de conteúdo da Assessoria das provas da Fundação Cesgranrio. Estes assessores trabalham na elaboração das provas do vestibular e possuem domínio da tecnologia de construção de questões taxonomicamente hierarquizadas. Sobre a taxonomia, ver BLOOM, B.S. (1974) *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Globo.

TABELA Nº 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR REGIÕES E POR ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES

DISCIPLINA	REGIÃO I PUB. PART.		REGIÃO II PUB. PART.		REGIÃO III PUB. PART.		REGIÃO IV PUB. PART.		REGIÃO V PUB. PART.		REGIÃO VI PUB. PART.		REGIÃO VII PUB. PART.		REGIÃO VIII PUB. PART.		TOTAL
Português	29	42	31	57	10	32	16	36	31	39	49	52	15	29	16	61	543
Matemática	7	32	14	25	16	13	23	12	24	36	15	59	13	22	15	19	345
Biologia	40	55	9	30	5	21	16	10	9	14	49	64	0	15	36	31	404
Geografia	21	39	9	22	10	8	24	6	29	15	17	22	9	10	34	15	290
História	4	72	36	16	0	0	0	5	32	38	18	36	0	18	14	0	289
Física	5	55	13	17	29	11	10	16	21	18	4	61	6	36	8	28	338
OSPB	69	0	0	5	32	10	5	18	11	31	24	29	15	24	14	35	322
TOTAL	175	295	112	172	102	95	94	103	157	191	176	323	58	154	137	189	2531

Fonte: Pesquisa CESGRANRIO

Fonte: Pesquisa CESGRANRIO, 1980

OB = Questões objetivas

RL = Questões de resposta livre

100 – Conhecimento
200 – Compreensão
300 – Aplicação
400 – Análise
500 – Síntese
600 – Avaliação

TABELA Nº. 17

DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR NÍVEIS TAXONÔMICOS

DISCIPLINA	REGIÃO I												REGIÃO II											
	PÚBLICA						PARTICULAR						PÚBLICA						PARTICULAR					
	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600
PORTUGUÊS	12	10	1	4	2	0	12	8	1	20	1	0	5	6	3	15	2	0	40	12	1	3	1	0
MATEMÁTICA	0	0	6	1	0	0	3	4	17	7	0	1	1	3	8	2	0	0	4	3	16	2	0	0
BIOLOGIA	5	15	0	0	0	0	32	14	3	6	0	0	8	1	0	0	0	0	27	3	0	0	0	0
GEOGRAFIA	13	5	3	0	0	0	29	8	2	0	0	0	7	2	0	0	0	0	4	13	0	4	0	1
HISTÓRIA	4	0	0	0	0	0	40	31	1	0	0	0	21	11	0	4	0	0	8	6	2	0	0	0
FÍSICA	2	1	3	0	0	0	11	12	23	9	0	0	1	3	8	1	0	0	3	9	5	0	0	0
OSPB	59	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
TOTAL	114	41	13	5	2	0	127	77	47	42	1	1	43	26	19	22	2	0	91	46	24	9	1	1
	175						295						112						172					

100 – Conhecimento
 200 – Compreensão
 300 – Aplicação
 400 – Análise
 500 – Síntese
 600 – Avaliação

TABELA Nº 18

DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR NÍVEIS TAXONÔMICOS

DISCIPLINA	REGIÃO III												REGIÃO IV											
	PÚBLICA						PARTICULAR						PÚBLICA						PARTICULAR					
	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600
PORTUGUÊS	0	0	1	3	6	0	17	11	0	4	0	0	6	7	2	1	0	0	19	11	1	5	0	0
MATEMÁTICA	2	7	7	0	0	0	2	3	6	2	0	0	5	4	13	1	0	0	4	1	7	0	0	0
BIOLOGIA	5	0	0	0	0	0	6	6	8	1	0	0	15	1	0	0	0	0	6	4	0	0	0	0
GEOGRAFIA	8	1	1	0	0	0	3	3	2	0	0	0	20	1	1	2	0	0	6	0	0	0	0	0
HISTÓRIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0
FÍSICA	9	7	13	0	0	0	2	1	8	0	0	0	2	3	5	0	0	0	9	2	4	1	0	0
OSPB	21	11	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	18	0	0	0	0	0
TOTAL	45	26	22	3	6	0	40	24	24	7	0	0	53	16	21	4	0	0	64	21	12	6	0	0
	102						95						94						103					

100 – Conhecimento
200 – Compreensão
300 – Aplicação
400 – Análise
500 – Síntese
600 – Avaliação

TABELA Nº 19
DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR NÍVEIS TAXONÔMICOS

DISCIPLINA	REGIÃO V												REGIÃO VI											
	PÚBLICA						PARTICULAR						PÚBLICA						PARTICULAR					
	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600
PORTUGUÊS	18	10	1	1	1	0	25	13	0	1	0	0	20	24	1	4	0	0	21	17	1	10	0	0
MATEMÁTICA	2	5	17	0	0	0	3	16	17	0	0	0	7	2	6	0	0	0	11	13	32	3	0	0
BIOLOGIA	9	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	40	9	0	0	0	0	54	10	0	0	0	0
GEOGRAFIA	15	7	5	2	0	0	14	1	0	0	0	0	13	3	1	0	0	0	4	13	-	4	-	1
HISTÓRIA	30	1	0	1	0	0	36	2	0	0	0	0	18	0	0	0	0	0	20	12	0	4	0	0
FÍSICA	8	4	8	1	0	0	7	7	4	0	0	0	2	2	0	0	0	0	26	20	11	4	0	0
OSPB	10	1	0	0	0	0	30	0	1	0	0	0	22	0	2	0	0	0	28	1	0	0	0	0
TOTAL	92	28	31	5	1	0	129	39	22	1	0	0	122	40	10	4	0	0	164	86	44	25	0	1
	157						101						176						320					

100 – Conhecimento
 200 – Compreensão
 300 – Aplicação
 400 – Análise
 500 – Síntese
 600 – Avaliação

TABELA Nº 20
DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR NÍVEIS TAXONÓMICOS

DISCIPLINA	REGIÃO VII												REGIÃO VIII											
	PÚBLICA						PARTICULAR						PÚBLICA						PARTICULAR					
	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600	100	200	300	400	500	600
PORTUGUÊS	15	0	0	0	0	0	21	7	0	1	0	0	7	5	1	3	0	0	28	22	1	10	0	0
MATEMÁTICA	2	2	9	0	0	0	5	6	10	0	1	0	10	2	2	1	0	0	12	4	3	0	0	0
BIOLOGIA	0	0	0	0	0	0	11	1	3	0	0	0	36	0	0	0	0	0	24	6	1	0	0	0
GEOGRAFIA	9	0	0	0	0	0	6	3	0	1	0	0	26	7	1	0	0	0	3	12	0	0	0	0
HISTÓRIA	0	0	0	0	0	0	16	1	0	1	0	0	8	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
FÍSICA	4	2	0	0	0	0	24	7	3	2	0	0	3	5	0	0	0	0	11	5	5	7	0	0
OSPB	15	0	0	0	0	0	22	2	0	0	0	0	13	1	0	0	0	0	33	2	0	0	0	0
TOTAL	45	4	9	0	0	0	105	27	16	5	1	0	103	23	4	7	0	0	111	51	10	17	0	0
	58						154						137						189					

No campo específico da avaliação, utilizamos, sem dúvida, um instrumento rigoroso, a Taxonomia de Objetivos Educacionais. Isso se prendeu a algumas razões:

- a) A CESGRANRIO a utiliza e a divulga quer nas publicações enviadas aos professores, quer na grande imprensa desde 1976. Sendo a tentativa de buscar influências do vestibular nas escolas do 2º grau, uma das preocupações do grupo da pesquisa, impunha-se o uso da Taxonomia.
- b) Embora conhecessemos a complexidade da Taxonomia, a utilizamos por ser o único instrumental suficientemente testado, validado e disponível no presente. Procuramos, entretanto, trabalhar somente com as classes principais (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e abandonamos os níveis hierárquicos de cada classe.

Com estas informações presentes, pretendíamos identificar as modalidades de trabalho propostas aos alunos. Eles só a memorizam ou como "operam" as informações? Como as aplicam em situações novas, ou ainda, são capazes de inferir idéias, descobrir princípios, produzir sínteses etc.?

Se observarmos as tabelas, veremos que, em relação a uma comunicação (informação, fato, etc.), a maioria das questões analisadas estão solicitando a memorização e, no máximo, a sua compreensão. Queremos chamar a atenção para o fato de que, na Taxonomia de Bloom, a "compreensão" é definida como o mais baixo nível de entendimento, e significa a tradução de uma forma verbal para outra (por exemplo, dizer com suas próprias palavras) ou a interpretação de um dado no limite com que ele é apresentado, etc.

Ainda no tocante à Taxonomia, gostaríamos de chamar a atenção para o nível da "aplicação" de conhecimentos (a classe 300), que conduz a uma certa confusão entre os professores.

Aplicar significa recolher de um universo de leis, regras, princípios, fórmulas, teorias gerais, aquele ou aquela que se aplica a uma situação particular, que soluciona um problema concreto. Nesse caso, quando alunos resolvem problemas típicos (no caso da Matemática e da Física, por exemplo), onde as fórmulas são memorizadas, a situação apresentada é "treinada" anteriormente, e tais situações não se incluem rigorosamente no nível de aplicação.

Se observarmos as tabelas, veremos a presença de questões neste nível nas disciplinas citadas. Deixamos a classificação no nível de aplicação, visto que seria arbitrário decidir tratar sempre de "problemas típicos", embora tenhamos uma forte suspeita que o sejam.

A análise da Tabela nº 21 nos informa sobre quantos professores conhecem a Taxonomia de Bloom e quantos a utilizam. Vemos que, aproximadamente, a metade dos professores de todas as disciplinas a conhecer. Entre 20% e 30% declaram utilizá-la, o que fornece um quadro coerente com a análise das provas apresentada acima. Quanto ao fato de formularem questões de acordo com os diferentes objetivos cognitivos, as respostas são, no conjunto, contraditórias com o que nos foi revelado pela análise das provas. Perto de 20% apenas declaram formular questões de memória, e quase 70%, em média, declaram formular questões de raciocínio. Esses dados – talvez por desconhecimento ou por idealização da própria atividade por parte dos professores – contrariam o fato apontado anteriormente de que a maioria das questões solicitam a memorização e, no máximo, a compreensão. Em relação a esta última categoria, o dado é mais coerente, já que, em média, mais de 60% dos professores apontam-na como parte de suas avaliações.

A análise das questões de prova nos revelam outros dados inquietantes:

- numerosas questões manuscritas (passadas no quadro-negro para o aluno copiar?);
- ausência de mapas, gráficos, tabelas, desenhos, etc.,
- ausência de textos (com exceção da disciplina Português),
- enunciados curtos, demonstrando pouca elaboração na questão.

Como se espera que o aluno raciocine ou realize um trabalho operatório quando lhe são apresentadas questões que só lhe permitem dar uma resposta memorizada?

TABELA Nº 21 – PROFESSORES QUE CONHECEM E UTILIZAM A TAXONOMIA DE BLOOM

DISCIPLINAS	CONHECE A TAXONOMIA		UTILIZA A TAXONOMIA		FORMULA QUESTÕES QUE AVALIAM								NÚMERO DE PROFESSORES	
	N	%	N	%	MEMÓRIA		COMPREENSÃO		APLICAÇÃO		RACIOCÍNIO		N	%
					N	%	N	%	N	%	N	%		
1. PORTUGUÊS	93	(47)	38	(19)	41	(21)	135	(69)	92	(47)	115	(58)	196	(100)
2. MATEMÁTICA	65	(49)	34	(26)	21	(16)	78	(58)	60	(45)	102	(77)	133	(100)
3. GEOGRAFIA	37	(48)	29	(29)	18	(23)	52	(67)	39	(51)	51	(66)	77	(100)
4. HISTÓRIA	51	(60)	24	(28)	19	(22)	68	(80)	46	(54)	56	(66)	85	(100)
5. OSPB	14	(54)	8	(31)	4	(15)	17	(65)	9	(34)	18	(69)	26	(100)
6. QUÍMICA	27	(38)	17	(24)	14	(20)	34	(48)	29	(41)	62	(73)	71	(100)
7. FÍSICA	40	(46)	20	(23)	18	(21)	49	(56)	56	(64)	64	(74)	87	(100)
8. BIOLOGIA	38	(41)	26	(28)	23	(25)	62	(67)	42	(45)	69	(74)	93	(100)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

Se a avaliação é um espelho da forma como são tratados os conteúdos – e tecnicamente o é –, podemos indicar que a instituição escolar pesquisada em 1980 não evoluiu e vive ainda no tempo anterior ao movimento da Escola Nova.

c. Quem são os professores *

Tivemos oportunidade de salientar, anteriormente, quanto o trabalho escolar parece depender do professor. Ele conhece melhor que os administradores escolares o processo pedagógico. Ele atua na sala de aula e realiza com o aluno, em sala de aula, o trabalho educativo fundamental.

Da forma como nossas escolas estão organizadas, com as atividades de ensino-aprendizagem centralizadas em torno do professor, sua figura é da maior importância em todo o processo escolar. A prática da sala de aula lhe dá um poder sem igual na escola, que é discursar permanentemente para jovens em formação.

Qual o sentido, pois, da corrente desvalorização do professor em nossa época? Desvalorização a propósito de que? De parte de quem? Uma das respostas possíveis são os baixos níveis salariais, se comparados com os de outras categorias profissionais. A sociedade capitalista privilegia com *status*, prestígio e salários compensadores as funções consideradas indispensáveis ou prioritárias à produtividade dos diversos setores econômicos. Se considerarmos os níveis salariais dos professores, a educação de milhares de jovens não parece ser tarefa prioritária, apesar de todo o discurso em contrário.¹⁹ Cabe ainda lembrar que é fato reconhecido os salários proporcionalmente altos que as grandes e tradicionais escolas particulares pagam aos seus professores de 2º grau, recrutados às vezes no ensino superior.

Outro aspecto pode ser considerado indicador da desvalorização do professor, – é a ausência de condições de trabalho: grande número de alunos, vários locais de trabalho e excessivo número de aulas são alguns dados que levantamos na pesquisa e que apresentaremos a seguir.

1. A formação: graduação e pós-graduação

A grande maioria dos professores do Estado e do Município do Rio de Janeiro tem uma graduação de nível superior completa. Nas três regiões metropolitanas essa proporção é maior, está em torno de 90%. No interior do Estado, Niterói e São Gonçalo, 80% dos professores, aproximadamente, têm graduação completa. Cabe, entretanto, uma observação: alguns desses professores com graduação incompleta podem estar fazendo um segundo curso de graduação (Ver Tabela nº 22).

Observando-se os dados por rede escolar, é maior o número de professores com graduação completa nas escolas públicas (90%) do que nas particulares (82%).

Acrescente-se, ainda, que a maior proporção de graduados das escolas provém de Universidades. Nas escolas públicas, 62% dos professores graduam-se em Universidades e 38% em Estabelecimentos Isolados. Nas particulares, provém das Universidades 55% dos professores e 44% dos Estabelecimentos Isolados.

Esses dados nos remetem a uma reflexão sobre a qualidade dos professores das escolas públicas. Se, como é sobejamente conhecido por declarações da própria Fundação Cesgranrio e como foi salientado anteriormente neste trabalho, o vestibular seleciona os melhores alunos para a universidades públicas, os melhores professores devem provir

* Esta seção teve como autores principais os professores Sérgio Costa Ribeiro e Maria Aparecida Ciavatta Franco.

19 Já em 1973, portanto, em plena euforia da implantação da Lei 5692 que veio reformar o ensino médio, os professores de 2º grau de Fortaleza ganhavam pouco mais que profissionais de nível médio da indústria. NEVES, Ernesto, (*Características do professor de ensino de 2º grau de Fortaleza*). Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1973. Dissertação de Mestrado.

dessas instituições e disputam os melhores empregos, muitos dos quais nas escolas do Estado.

A questão da qualidade do ensino das escolas públicas não adviria de seus professores. Apenas, tendo feito uma opção socialmente correta pelos alunos carentes, apesar de ter os melhores professores, as escolas públicas não conseguem reverter as condições de despreparo desses alunos para um modelo de escola destinado às camadas médias. Não há, por outro lado, professores especiais para suprir as falhas de um aluno que já traz de anos anteriores sérias deficiências de aprendizagem.

TABELA Nº 22

GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES, POR REGIÃO

REGIÃO	Nº de Professores que responderam		GRADUAÇÃO			
			Completa		Incompleta	
	N	%	N	%	N	%
I	143	(100)	133	(93)	10	(7)
II	90	(100)	80	(89)	10	(11)
III	121	(100)	108	(89)	13	(11)
IV	87	(100)	81	(93)	6	(7)
V	86	(100)	71	(83)	15	(17)
VI	127	(100)	103	(81)	24	(19)
VII	76	(100)	61	(80)	15	(20)
VIII	130	(100)	103	(79)	27	(21)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

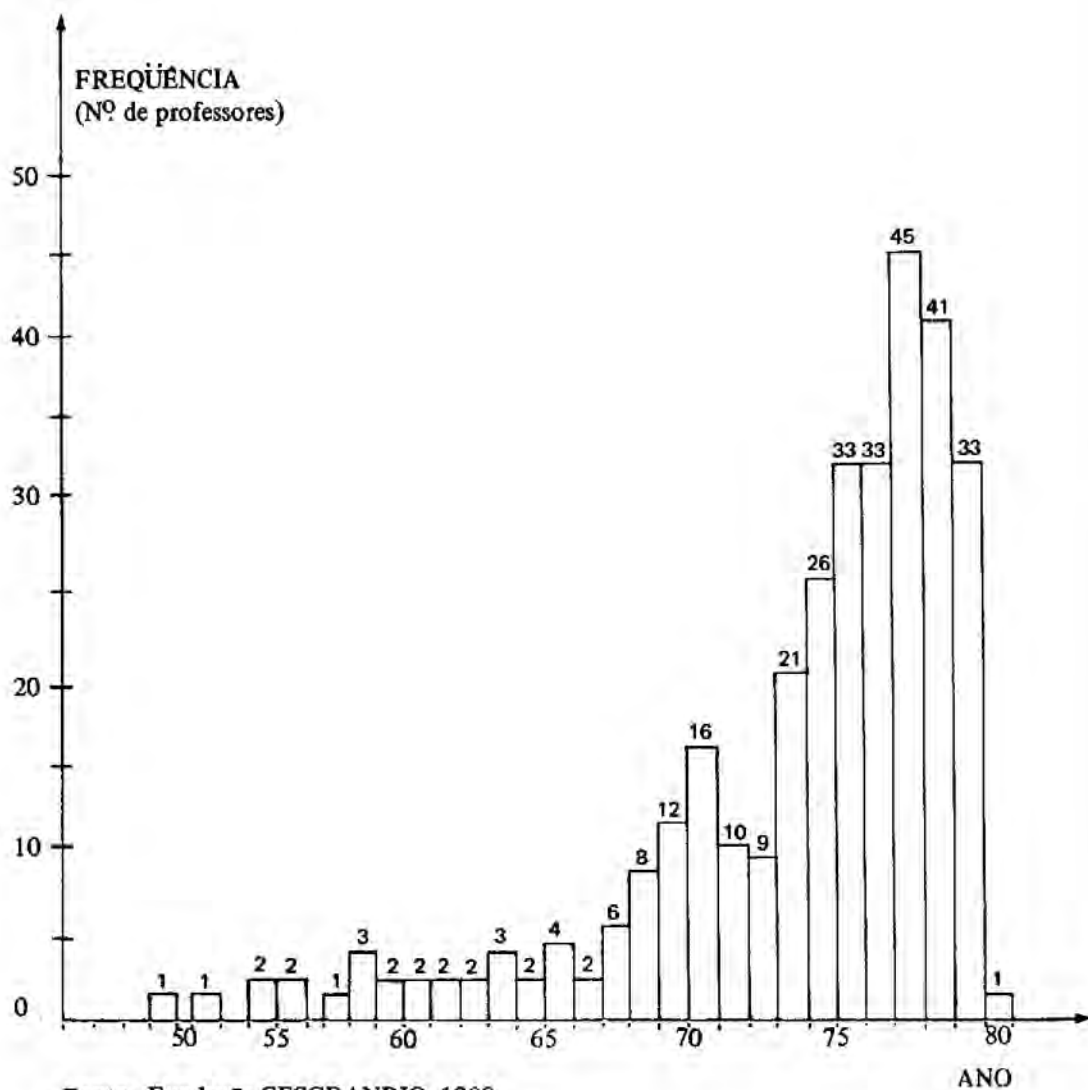
Os professores do Estado e do Município do Rio de Janeiro constituem-se, basicamente, num professorado jovem. Conforme podemos ver no Gráfico nº 1, há um grupo menor de professores graduados dos anos 40 a meados dos anos 60; coincidindo com a expansão do ensino superior e médio e as Leis nº 5540/68 (Lei da Reforma Universitária) e nº 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do 1º e 2º graus), há um grupo maior formado no final da década de 60 e durante os anos 70. Observe-se, ainda, nos Gráficos nº 02 e 03, que predominam nas instituições oficiais os professores formados até o final dos anos 60. Nas escolas particulares, a dominância é dos professores formados a partir dos anos 70.

Essa enorme expansão da força de trabalho para o magistério, além de ter sido uma necessidade em face da expansão do ensino, pode ter sido um fator da desvalorização da profissão. A qualificação para o magistério deixou de ser um título restrito a um grupo mais elitizado, para estar disponível em quantidade, disputando um mercado de trabalho em expansão, algo como um exército de reserva na "indústria do ensino".

Quanto aos programas de Mestrado e Doutorado, não parecem atrair os professores do ensino secundário. Algumas razões bastante plausíveis poderiam explicar o fato. Primeiro, pela carga de trabalho semanal, conforme veremos adiante. Segundo, pelo sistema quase sempre inexistente de promoção, na prática, por aumento de qualificação. É comum um professor formar-se num nível de escolaridade superior e continuar no padrão salarial anterior à sua qualificação, o que acontece também com normalistas no ensino primário, depois de fazerem um curso superior – dados adicionais informam que o magistério não tem, a nível estadual, efetivamente, progressão na carreira.

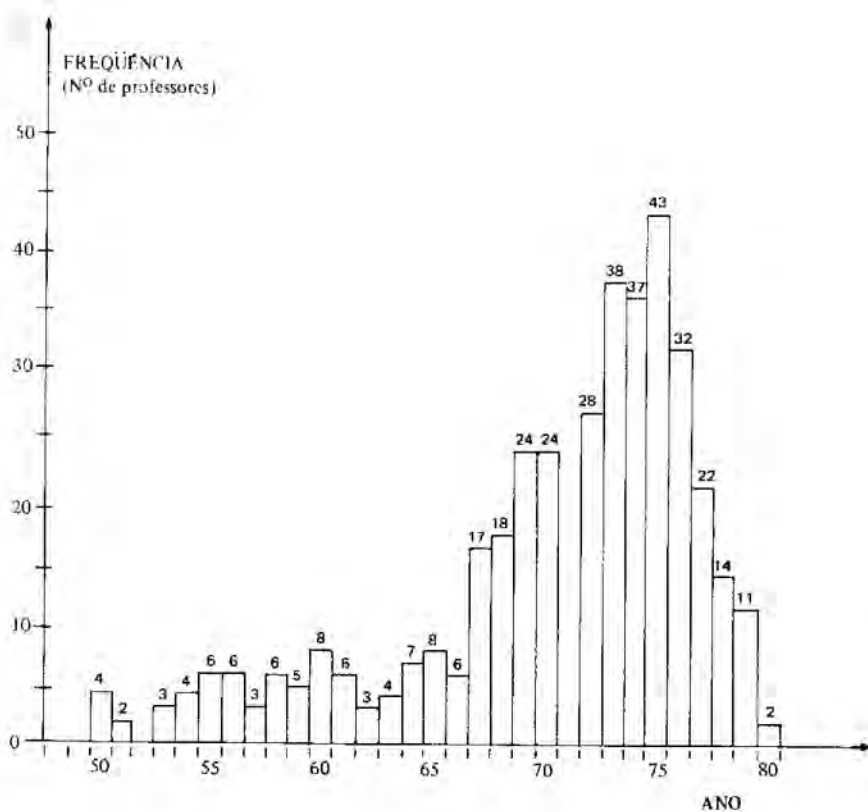
Há, ainda, ausência de tradição no Brasil de pesquisa experimental para o ensino de linguagem, matemática, etc. Esse dado, conhecido de quantos trabalham na pós-graduação, mostra a desconexão entre a pós-graduação e a atuação no ensino de 2º grau. Fazem-se teses sobre o 1º e o 2º graus, mas para ensinar no ensino superior e nunca para ensinar

GRÁFICO Nº 1
ANO DE FORMATURA DOS PROFESSORES DA REDE PARTICULAR



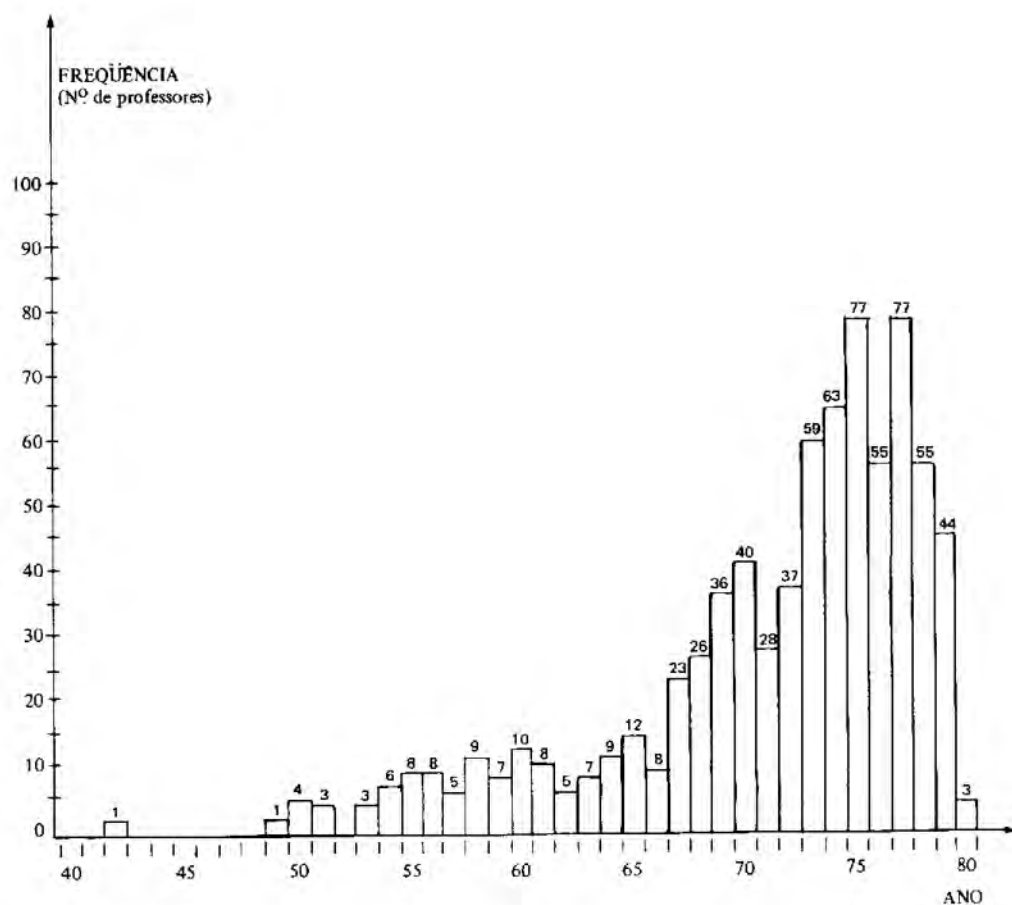
Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

GRÁFICO Nº 2
ANO DE FORMATURA DOS PROFESSORES DA REDE OFICIAL



Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

GRÁFICO Nº 3
ANO DE FORMATURA (Graduação)



Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

TABELA Nº 23
CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES

CURSOS		Extensão, aperfeiçoamento ou especialização *		Mestrado		Doutorado	
		N	%	N	%	N	%
Nº de professores que realizaram algum curso		299	(94)	20	(6)	1	(0,3)
INSTITUIÇÃO onde os cursos foram realizados	UNIVERSIDADE	273 (41%)					
	ESTABELECIMENTO ISOLADO	393 (59%)					

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

no 1º ou 2º graus.

Boa parte dos professores, entretanto, seguiu algum curso de extensão ou graduação *in latu sensu*. São, de preferência, feitos em Estabelecimentos Isolados. Muitas vezes realizados em período de férias, esses cursos mais breves parecem mais acessíveis aos professores (Ver Tabela nº 23).

2. Condições de Trabalho

2.1 - A Carga de Trabalho

Com o termo "carga de trabalho" queremos significar não apenas carga horária, mas o volume total de trabalho do professor que, nesse breve estudo, tem três dimensões: a carga efetiva de aulas, a carga horária total de trabalho e o número de alunos que o professor atende simultaneamente durante o ano letivo.

No conjunto, os professores trabalham em média 31 horas semanais, das quais 27 horas são despendidas em sala de aula no atendimento a um número médio de 412 alunos (Ver Tabela nº 24). Mas, conforme podemos ver pelo Gráfico nº 04, o número de horas totais de trabalho ultrapassa muito as 40 horas previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho para um número grande de professores (24% dos professores têm uma carga horária de mais de 40 até 80 horas de trabalho semanais e nesse mesmo intervalo, 18% têm uma carga efetiva de 40 a 80 horas de aula).

Esse quadro espantoso tem um dado adicional que é o limite máximo do número de alunos por professor, que inclui muitos professores com aproximadamente 1000 alunos e alguns até com 3000 alunos (Ver Gráfico nº 5).

Desagregando-se os dados pelos estratos definidos pelo número de alunos enviados para os exames vestibulares da Fundação CESGRANRIO, vemos que tanto a carga horária total de trabalho, quanto a carga de aulas e o número de alunos por professor são maio-

* Apesar de diferentes, os três tipos de cursos foram agrupados por não dispormos do controle do número de horas de cada um; de outra forma, as denominações dadas poderiam não corresponder exatamente às especificações de cada curso.

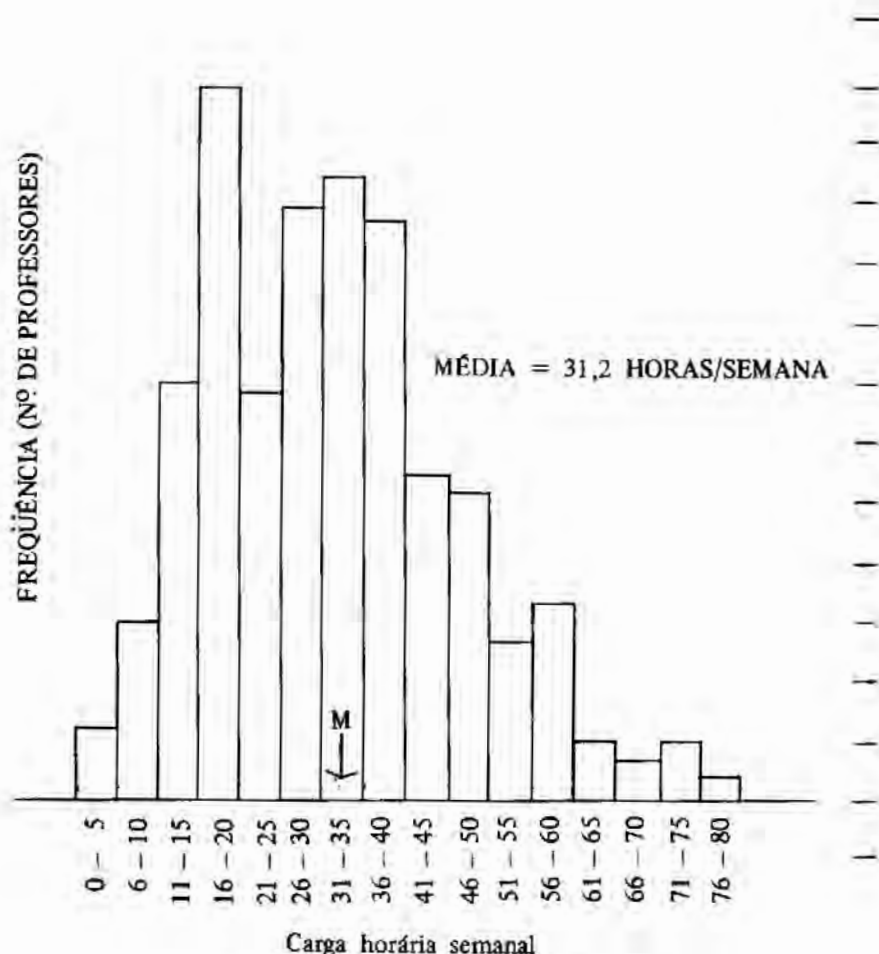
res entre as escolas que mandam mais de 100 alunos. Esse é um dado coerente com a observação que reconhece serem essas escolas as que atuam especificamente como cursos preparatórios ao vestibular.

São também maiores as médias de alunos por professor nas escolas públicas do que nas particulares e são ligeiramente maiores nas três regiões metropolitanas I, II e III e em Niterói e São Gonçalo, VII, (Tabela nº 24).

A maior parte desses professores tem um acréscimo considerável de desgaste de trabalho se levamos em conta que atuam em mais de um colégio, geralmente até três. Um número menor trabalha em 4, 5, 6 ou 7 locais diferentes. Não parece haver diferenças significativas no número de colégios em que um professor trabalha, considerando-se os dados por disciplina (Ver Tabela nº 25).

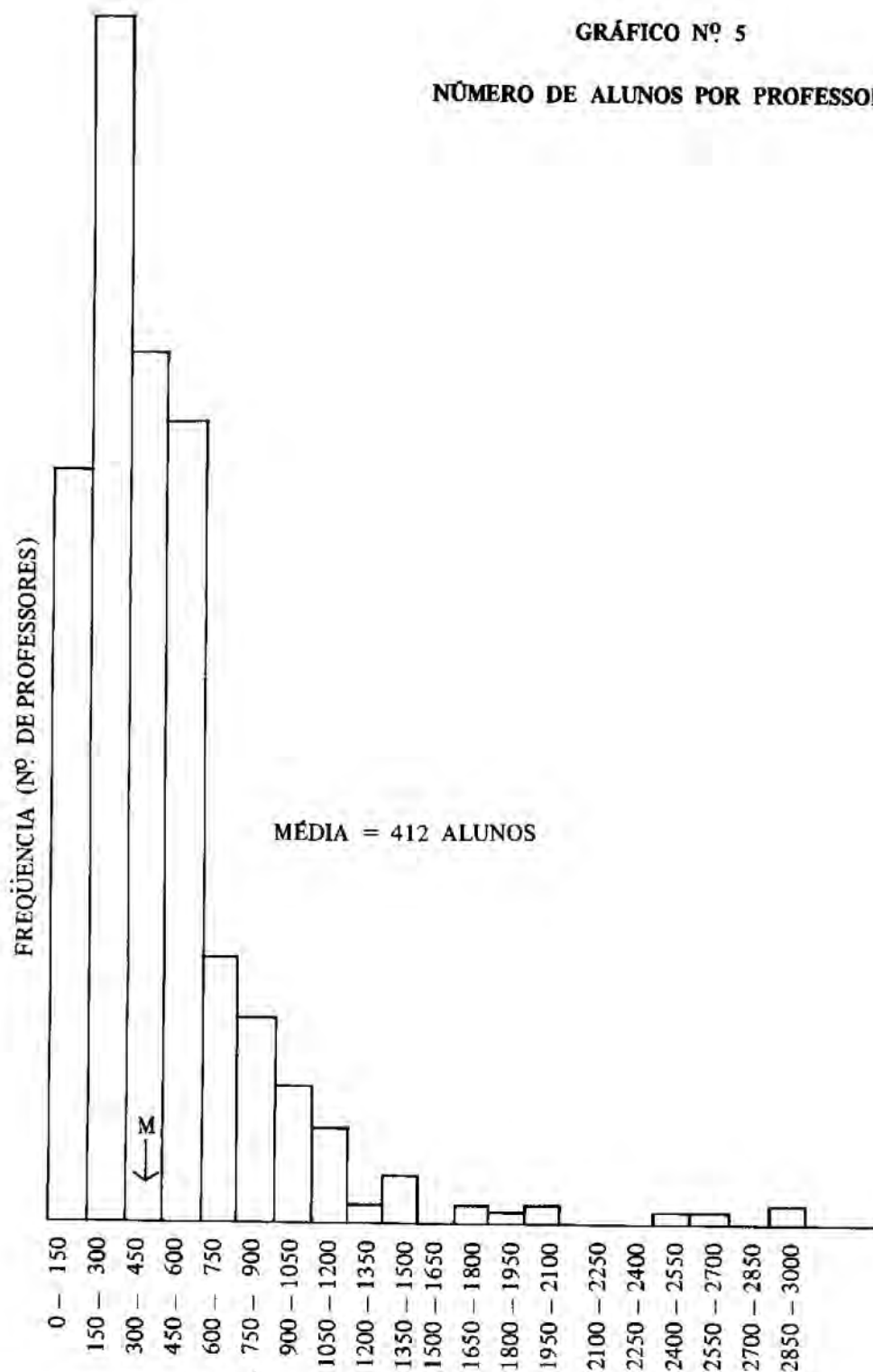
GRÁFICO Nº 4

CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO



Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

GRÁFICO Nº 5
NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR



Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

TABELA Nº 24
CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO, CARGA EFETIVA DE
AULAS E NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR

	Carga horária total de tra- balho $\bar{X}$	Carga efetiva de aulas $\bar{X}$	Número de alunos por professor $\bar{X}$
GERAL	31	27	412
(1 ¹ 14 alunos)	26	21	388
15 ² 99 alunos)	30	26	366
(mais ³ de 100 alunos)	33	29	485
REDE ESCOLAR			
Pública	30	24	343
Particular	33	30	502
REGIÕES			
I	33	29	429
II	31	29	517
III	32	24	443
IV	—	—	—
V	30	23	262
VI	31	26	374
VII	31	28	410
VIII	33	28	472

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1980

TABELA Nº 25
NÚMERO DE COLÉGIOS EM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM, POR DISCIPLINA

Nº de Colégios DISCIPLINAS	1		2		3		4		5		6		7		TOTAL DE PROFESSORES	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PORTUGUÊS	62	(32)	84	(43)	33	(17)	10	(5)	1	(0,5)	2	(0,5)	1	(0,5)	196	(100)
MATEMÁTICA	37	(28)	48	(36)	31	(23)	12	(9)	3	(2)	2	(2)	—	—	133	(100)
GEOGRAFIA	22	(29)	31	(40)	13	(17)	7	(9)	3	(4)	—	—	—	—	77	(100)
HISTÓRIA	26	(31)	26	(31)	19	(22)	10	(12)	1	(1)	1	(1)	1	(1)	85	(100)
OSPB	13	(50)	5	(19)	7	(27)	1	(4)	1	—	—	—	—	—	26	(100)
QUÍMICA	16	(23)	23	(32)	15	(21)	7	(10)	5	(7)	3	(4)	—	—	71	(100)
FÍSICA	20	(33)	25	(29)	16	(18)	8	(9)	4	(5)	4	(5)	—	—	87	(100)
BIOLOGIA	24	(26)	30	(32)	22	(24)	7	(8)	6	(6)	—	—	1	(1)	93	(100)

Fonte: Fundação CESGRANRIO, 1981

O conjunto desses dados leva-nos a ver a atividade docente como um trabalho extenuante onde, no máximo, podem ser cumpridos os preceitos legais e administrativos mínimos. São bastante duvidosas as condições de acompanhamento individual dos alunos nos seus problemas de aprendizagem. Até a correção de trabalhos escritos pode não ser exequível para muitos professores.

A divulgação preliminar desses dados entre professores suscitou algumas reflexões. Uma delas merece especialmente nossa atenção, porque focaliza a questão das condições para ser um bom professor. Ouvimos que "o bom professor se mede pela sua capacidade de dar aulas". Podemos até concordar com essa idéia, se entendermos a competência para o exercício da profissão.

Mas, se "muitas aulas" significa, por exemplo, 40 horas semanais, que representa o cumprimento da Lei na maioria dos empregos, no caso do professor, esse volume de trabalho implica, no mínimo, mais 1/3 de tempo para preparação de aulas, textos, exercícios e, depois, muitas vezes, a correção de trabalhos. Na verdade, a computação da atividade docente apenas pelo tempo em que o professor permanece em sala com os alunos, subestima a complexidade da tarefa e o tempo de trabalho efetivo fora da sala de aula.

Por outro lado, é fatal que o professor seja induzido a simplificar seu processo de trabalho dando as mesmas aulas, usando as mesmas "fichas" anos a fio, reduzindo os trabalhos diversificados, dando o mínimo de trabalhos escritos e, se possível, com questões de múltipla escolha para facilitar a correção.

Numa das questões, perguntamos ao professor se ele tem tempo vago remunerado. A resposta foi afirmativa da parte de 48% dos professores das escolas públicas. Desses, a metade tem 4 horas vagas semanais. Nas escolas particulares, apenas 10% têm tempo vago remunerado e apenas 1/3 tem 4 horas.

Não temos detalhes sobre a utilização desse tempo vago. Sabemos apenas que 85% nas públicas e 71% nas particulares, isto é, aproximadamente 2/3 do total, têm reuniões com seus colegas de área. No conjunto, 25% têm reuniões bimestrais, possivelmente para os conselhos de classe.

Nossos dados indicam que 90% dos professores, tanto nas escolas públicas como nas particulares, procuram atualizar-se lendo livros e revistas; aproximadamente a metade desses também se atualiza participando de reuniões, congressos, seminários e 25% declaram escrever textos para seus alunos.

Confirmando informações anteriores, 0,7% ou menos de 1% faz mestrado para se atualizar. De fato, o ensino de 2º grau não parece estimular o professor a empenhar-se em estudos mais demorados que exigem grande dedicação e tempo integral. De cursos de atualização, participam 4%. Apenas 6% declaram não ter tempo para atualizar-se.

Esse quadro de dados mostra um professorado envolvido com a própria profissão, embora não tendo condições globais de bom desempenho, tal seu volume de trabalho e o pouco incentivo das condições gerais do ensino.

III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em qualquer análise da questão educacional, ainda que partindo de um enfoque nitidamente pedagógico, chega-se à percepção de que "a questão que se coloca não é mais apenas técnica ou financeira, tal como se apresenta nos argumentos de que a União não dispõe de recursos suficientes ou de que a expansão de vagas degenerou a qualidade do ensino. Coloca-se, antes, a questão política da educação, da coerência entre sua importância declarada e os meios globais empregados para atender os diferentes segmentos sociais" (p.82). Sob o discurso de valorização da educação para todos está subjacente e atuante a crença de que "se se pode promover uma sociedade com 100 ou 1000 pessoas exercendo o papel diretorial, porque educar 10 milhões ou 100 milhões para exercer a democracia? Se o "desengrossamento" do povo, até a limpeza, é tão dispendioso e tão

incerto, por que não admitirmos a meia educação?" (pág. 83).

Esta "meia educação" é que ressalta como característica do ensino de 2º Grau no Estado do Rio de Janeiro, tal como revelado pela presente pesquisa. A partir da relação quantitativa e da localização das escolas públicas e escolas particulares, até o tipo ou grau de organização escolar de uma e outra, a proposta de uma pedagogia para o subdesenvolvimento se evidencia na oferta restrita de instituições descomprometidas em relação ao serviço da educação que deveriam prestar.

Sob o ponto de vista curricular, a ausência de dados revela uma escola debilitada e sem proposta. Talvez por isso mesmo seja uma escola autoritária. A análise dos dados disponíveis indica este mesmo perfil com o agravante de insinuar uma situação de fragmentação ou descoordenação. Compulsando os documentos referentes a currículo, pode-se fazer a pergunta: A que e a quê serve a escola de 2º Grau? A resposta será um grande silêncio. Porque sobre ela há ausência ou caos. (pág. 93).

A constatação de que a escola não dispõe de um trabalho organizado de avaliação, um nível de acompanhamento pedagógico sequer sobre os instrumentos de verificação da aprendizagem aplicados aos alunos, indica que o professor não pode contar com o auxílio da instituição escolar e está condenado a realizar sozinho as tarefas de avaliação que se repetem a cada ano. A escola se omite em estabelecer aqueles critérios que permitiriam decisões suas não aleatórias (reprovação e aprovação de pessoas) e decisões da sociedade em relação à qualidade dos serviços de ensino que a instituição escolar presta a esta mesma sociedade.

Por outro lado evidencia-se a desvalorização do professor, a partir dos baixos níveis salariais se comparados com os de outras categorias profissionais. Em uma sociedade capitalista que privilegia com *status*, prestígio e salários compensadores as funções consideradas indispensáveis ou prioritárias à produtividade dos diversos setores econômicos, os níveis salariais dos professores indicam que, apesar de todo o discurso em contrário, a educação de milhares de jovens não parece ser tarefa prioritária. Outro aspecto pode ser considerado indicador da desvalorização do professor, é a ausência de condições de trabalho: — grande número de alunos, vários locais de trabalho e excessivo número de aulas são alguns dados levantados na pesquisa. A carga horária total de trabalho, a carga específica de aulas semanais e o número de alunos por professor revelam um trabalho extenuante onde, no máximo, podem ser cumpridos os preceitos legais e administrativos mínimos. São bastante duvidosas as condições de acompanhamento individual dos alunos nos seus problemas de aprendizagem. Até a correção de trabalhos pode não ser exequível para muitos professores. Apesar disso tudo, das precárias condições gerais do ensino e das dificuldades de um melhor desempenho em suas atividades, os professores se apresentam envolvidos profissionalmente e interessados em atualizar-se.

Um sistema educacional de 2º grau, com os objetivos proclamados que possui, certamente não se revela na alienada e caótica instituição que oferece esta "meia educação". Não há apenas o que reformar e sim o que reestruturar ou recriar. Não seria essa uma etapa fundamental para transformar a sociedade e para que a maioria conte para a construção da CIDADE?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, B. S. (1974) *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Globo.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1975) *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A. B. e ROCHA, A.D.C. da (1983) *Evasão e repetência no Brasil*:

a escola em questão, Rio de Janeiro, Achiamé.

CASTRO, C. de M. (1978) *Financiamento da educação na América Latina: uma análise de custo e eficiência*. Rio de Janeiro, FGV.

_____. (1981) Sua excelência, o vestibular. *Educação e Seleção* (3) – jan./jun.

_____. e RIBEIRO, S.C. (1977) Desigualdade Social e acesso à universidade – dilemas e tendências. *Forum educacional* 1 (1) – jan./mar.

CASTRO, C. de M. et alii. (1984) *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Rio de Janeiro, ECIEL/FGV.

FRANCO, M. A. C. e CASTRO, C. de M. (1981) A contribuição da educação técnica à mobilidade social, *Cadernos de Pesquisa* (36): 41-66, fev.

FRIGOTTO, G. (1984) *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

_____. (s/d) Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. In: _____ Org. *Ensino pago: a inversão autoritária*. Cadernos CEDES, Cortez/CEDES (5): 3-11.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. O vestibular: instrumento de diagnóstico do sistema escolar. Projeto de Pesquisa, Convênio FINEP – B – 40/79/148/00/00. Mimeo.

KLEIN, R., PESSOA, D. e RIBEIRO, S. C. (1982) A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção* (5): 29–43 jan./jul.

LETTIERE, A. (1980) A fábrica e a escola. In: GORZ, André. *Crítica da divisão de trabalho*. S. Paulo, Martins Fontes.

MENDES, D.T. (1983) Existe uma filosofia da educação brasileira. In: _____ Coord. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

NEVES, E. (1973) *Características do professor do ensino de 2º Grau de Fortaleza*. Rio de Janeiro, PUC/RJ. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, S.C. (1981) Mecanismos de escolha na carreira e estrutura social da universidade. *Educação e Seleção* (3): 93-103 julho.

ROMANELLI, O. (1978) *História da Educação no Brasil*. 1930/1973. Petrópolis, Vozes.

SALM, C. (1980) *Escola e Trabalho*. S. Paulo, Brasiliense.

