

5

ISSN 1414-0640

Série Documental
TEXTOS PARA DISCUSSÃO

Retrato de
Professores/as
Cariocas: revelação
feita a partir do
Relatório do
SAEB 1996 – Rio
de Janeiro

Zacarias Jaegger Gama

MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**Retrato de Professores/as Cariocas:
revelação feita a partir do Relatório
do SAEB 1996 – Rio de Janeiro**

Zacarias Jaegger Gama*

* Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor-assistente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Brasília
1999

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Celi Rosalia Soares de Melo

Rodrigo Godinho A. da Silva

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

REVISÃO

Jair Santana Moraes

Marluce Moreira Salgado

TIRAGEM: 1.000 exemplares.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP
MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º andar, sala 416
70047-900 – Brasília-DF
Fones: (61) 224-1573 – 224-7092
Fax: (61) 224-4167

As opiniões emitidas são da inteira responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Gama, Zacarias Jaegger.

Retrato de professores/as cariocas: revelação feita a partir do Relatório do SAEB 1996 / Zacarias Jaegger Gama. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

28p. : il., tab. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 5)

1. Avaliação da educação. 2. Corpo docente. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. II. Título. III. Série.

CDU 371.26

SUMÁRIO

Retrato de Professores/as Cariocas: revelação feita a partir do Relatório do SAEB 1996 – Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
O universo amostral do Relatório do SAEB 1996 – Rio de Janeiro	8
REMETENDO A ANÁLISE DOS TEMAS PARA O CAMPO DIALÉTICO DA ANÁLISE POLÍTICA	8
A feminização do magistério de Português e Matemática	8
Professores/as com instintos formativo e conservativo	9
Ataque ao mito do despreparo do professorado	10
O magistério nos quadros do funcionalismo público	11
Permanência na mesma escola: a “cultura do trabalho”	11
PRÁTICA DOCENTE – 4ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO BÁSICO	12
Desenvolvimento dos conteúdos anuais previstos	12
Novos olhares sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos/as alunos/as	12
Atividades de ensino: tempo e presença de atividades em pequenos grupos	13
Novos recursos pedagógicos nos domínios do livro didático	14
Testes e provas ainda como fim das práticas pedagógicas	14
Tarefas ou lições de casa: um campo de estudos e de incorporações explícitas	15
INTERSEÇÕES ENTRE PROFESSORES/AS E PAIS/MÃES	16
CONSELHOS DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE TRABALHO OU PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	17
ALGUMAS CONCLUSÕES	17
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	20
ANEXO	23

APRESENTAÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1988, com o objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais e sobre as circunstâncias em que se dá o processo educacional brasileiro em nível básico. Os dados das pesquisas realizadas em todo o País em parceria com os governos estaduais informam as decisões de política educacional, permitindo, portanto, que o poder público intervenha na formação do cidadão, especialmente no que se refere aos aspectos instrucionais. As informações, entretanto, não são monopólio estatal. Pelo contrário, a noção do SAEB como instrumento democrático, capaz de proporcionar à sociedade em geral elementos que lhes permitam controlar a ação educacional do Estado e intervir diretamente no setor, está na origem mesma do Sistema e não deixou de ser reafirmada desde então.

O caráter público dos dados do SAEB faz com que os agentes sociais envolvidos na educação brasileira possam intervir na realidade – o que poderia resultar de um voluntarismo desinformado – e, também, tomar consciência das condições em que se dá o processo educativo e de seu envolvimento particular na questão. Em outras palavras, o SAEB é um instrumento de aferição e de planejamento de política pública, mas é, também, um instrumento de conscientização. Esta conscientização pode se dar por meio da discussão – o que, aliás, é o propósito desta série de textos do INEP – , tanto dos resultados da avaliação quanto de sua metodologia e das atitudes que ambos geram no meio educacional. É o que faz neste trabalho, de forma crítica, Zacarias Jaegger Gama.

O debate em torno dos aspectos pontuais analisados pelo autor nas respostas dos professores cariocas de Português e Matemática de 4^a e 8^a séries, obtidas na avaliação de 1996, certamente será proveitoso. Entre outras conseqüências positivas desse tipo de análise, estará o cotejamento dos dados nacionais com o conhecimento científico a respeito de certos aspectos/comportamentos relacionados à vida escolar, ainda muito dependente de bibliografia estrangeira – como a referida pelo autor – , cuja pertinência, no caso brasileiro, está para ser verificada.

Não há dúvida de que o fato de um sistema de avaliação como o SAEB ser atribuição dos mesmos órgãos responsáveis pela formulação e pela execução das políticas públicas setoriais tende a ser objeto de apreensão por parte dos agentes sociais mais diretamente afetados por tais políticas, especialmente num país em que a gestão democrática do setor público, sob muitos aspectos, ainda está por ser construída. Nessas circunstâncias, é natural que a introdução de um sistema do gênero enfrente reações ativas ou passivas, em particular sob a forma de sonegação de informações de “produção de respostas esperadas”, como as comentadas por Gama. Em que medida isso afeta a confiabilidade dos dados até hoje obtidos pelo SAEB é algo discutível. Seja como for, é pela apropriação social de seus dados e pela discussão de sua metodologia, de seus resultados e de sua aplicação, tal como pretendido desde a sua concepção, que o SAEB se legitima.

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do INEP

Retrato de Professores/as Cariocas: revelação feita a partir do Relatório do SAEB 1996 – Rio de Janeiro

Zacarias Jaegger Gama

INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1988, tendo entre seus principais objetivos a pesquisa e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a avaliação nacional do ensino da educação básica, como também o propósito de subsidiar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica nacional.

Até a presente data o SAEB realizou e concluiu três grandes avaliações nacionais. Em 1990 e em 1993 avaliou duas séries de cada segmento do Ensino Fundamental (1ª e 3ª e 5ª e 7ª séries) em Português, Matemática e Ciências, adotando procedimentos iguais nos dois anos. De 1995 para cá passou a se preocupar com a comparabilidade dos dados, utilizando novas metodologias e técnicas específicas, quando suas avaliações passaram a se concentrar nas séries finais de cada ciclo de estudo, na 4ª e na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 1995, pela primeira vez, todas as unidades da Federação foram envolvidas neste processo de avaliação.

A análise dos resultados dos levantamentos que o SAEB tem feito permite acompanhar a evolução do desempenho dos/as alunos/as e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas (Inep, 1998).

Neste trabalho, entretanto, proponho-me a trabalhar analiticamente com os dados referentes ao professorado de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries, obtidos na avaliação realizada em 1996 e publicada na cidade do Rio de Janeiro, com a intenção de revelar o retrato que os próprios docentes desenharam de si mesmos em um instrumento oficial e ideologizado.

Penso que a revelação deste retrato seja uma importante contribuição para os debates que se travam no campo educacional em torno de uma política pública de avaliação, principalmen-

te quando já está sendo preparado o SAEB 1998, e que, sabidamente, está à procura de novas e diferentes interpretações e análises dos dados que coleta, sobretudo porque eles podem trazer novas compreensões para além da fetichização dos números.

Esta minha empreitada, então, procurará tecer uma análise das respostas dadas ao questionário do SAEB 1996 e privilegiará também o comportamento dos professores/as de Português e Matemática ao omitirem informações à esfera governamental, no instrumento SAEB 1996. Para que tenhamos um novo olhar sobre os dados do Relatório do SAEB 1996, vamos procurar metodologicamente retirar a análise dos dados do campo da análise funcionalista e remetê-la para o campo dialético da análise política, no qual será possível superar formas mais tradicionais de investigação social.

Desta perspectiva, é preciso imediatamente advertir os leitores deste texto que o retrato que os/as professores/as revelam de si mesmos/as tem uma exatidão pouco confiável, à medida que se revelam através de um instrumento de investigação ideologizado, para uma “platéia” que representa a cultura hegemônica. Isto quer dizer que os dados fornecidos ou omitidos pelos/as professores/as contêm valores e intencionalidades explícitas e implícitas produzidas em determinado contexto. Desprezar o que contêm significa deixar de admitir que os/as professores/as podem estar produzindo respostas como atos de resistência, indignação e, até mesmo, de deboche. Com efeito, as respostas ou omissões não podem ser vistas como ingênuas, inconscientes ou inseqüentes, pois estão impregnadas de ideologia e evidenciam reações à cultura hegemônica que invade as suas salas de aula, querendo saber coisas de cada um a partir de critérios que desconhecem.

O instrumento investigativo do SAEB, à medida que aborda os/as professores/as de Português e Matemática, é recebido, conseqüente-

mente, sob tensão e é logo colocado sob suspeição, pelo menos por parte significativa dos próprios investigados, certamente levantando dúvidas ou desconfiças sobre as finalidades de tal investigação.

Quais os fins mais subjacentes do SAEB? Que usos poderão advir dos dados que coleta? Até que ponto os/as professores/as devem se abrir lealmente às perguntas que querem saber sobre sexo, idade, formação e experiência profissional, prática docente, organização e clima da escola? As respostas dadas ao SAEB serão capazes de engendrar uma política educacional favorável ou contrária aos interesses dos/das professores/as?

As respostas dadas pelos/as professores/as, bem como a significativa omissão de informações realizada em todas as questões do questionário do SAEB 1996, constituem-se, então, o objeto de estudo e análise deste trabalho, com especial atenção para as omissões, as quais foram provocadas de várias formas, mesmo sabendo-se que nenhuma das indagações do SAEB exigiam raciocínios complexos ou trabalhosos: todas as questões eram de cunho pessoal e profissional, envolvendo somente coisas estritamente ligadas aos afazeres mais comuns do cotidiano da escola vivenciado por cada um dos seus participantes.

A constatação de uma constante sonegação de informações gera naturalmente algumas questões que, a meu ver, merecem ser investigadas: que mensagem ou mensagens subliminares elas contêm? Querem expressar formas de oposição, resistência e indignação? Enfim, qual o sentido ou o significado dessas omissões?

Os temas a serem analisados na perspectiva que proponho são resultantes de escolha pessoal num conjunto de 42 itens que compunham o questionário do SAEB 1996. Minhas escolhas são as seguintes: sexo; idade; nível de escolaridade; entrada no magistério público e situação trabalhista; tempo de magistério/regência e de permanência na mesma escola; prática docente; fatores que interferem na aprendizagem dos alunos; relação professores/as e pais e envolvimento na elaboração de trabalho ou projeto pedagógico da escola e do conselho de classe. Todos os temas a serem privilegiados emergiram do próprio Relatório do SAEB e são, portanto, pré-construções

do questionário e das próprias respostas dadas pelos/as professores/as.

O universo amostral do Relatório do SAEB 1996 – Rio de Janeiro

As tabelas do Relatório apresentam 2.049 docentes da 4ª série e 2.211 docentes da 8ª série, totalizando 4.260 atores sociais envolvidos. Este total diverge do que foi apresentado na própria introdução do Relatório: 3.510 professores/as. Não vou me preocupar com esta discrepância, porque os dados das tabelas do Relatório consideram o total que encontrei, isto é, 4.260 professores/as presentes, no dia da aplicação do questionário de coleta de dados, em 927 escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

REMETENDO A ANÁLISE DOS TEMAS PARA O CAMPO DIALÉTICO DA ANÁLISE POLÍTICA

A feminização do magistério de Português e Matemática

Nas duas séries investigadas pelo SAEB, o sexo feminino é predominante entre os/as professores/as de Português e Matemática na 4ª e na 8ª séries, como pode ser observado na Tabela 1.

Esta predominância do sexo feminino entre os/as professores/as cariocas de Português e Matemática das séries investigadas pelo SAEB 1996 não chega, entretanto, a constituir um fato isolado nos quadros da tendência mundial de feminização do magistério público. A constatação desta maioria feminina é importante, principalmente porque nos remete à necessidade de desprezar analiticamente o plural masculino e o androcentrismo do corpo docente das escolas públicas de 1º grau na cidade do Rio de Janeiro. As futuras análises deste corpo docente feminizado como está certamente não poderão mais se restringir simplesmente a uma análise de classe; elas deverão ser perpassadas pela teoria de gênero (Enguita, 1991).

O porcentual de sonegação de informações sobre os sexos dos/as professores/as, que chega a 30,98% dos/das professores/as da 8ª série e a 5,76% dos/das professores/as da 4ª série, não invalida a necessidade apontada acima.

Professores/as com instintos formativo e conservativo¹

Na 4ª série, como mostra a Tabela 2, encontramos os dois maiores grupos de professores/as de Português e Matemática com idade entre 46 e 55 anos (40,91%) e entre 36 e 45 anos (30,66%). O grupo com idade compreendida entre 56 e 70 anos tem índice igual a 16,41% e porcentualmente é o terceiro maior grupo nesta série.

Na 4ª série, o menor grupo é formado pelos/as professores/as de Português e Matemática, com idade entre 26 e 35 anos, correspondendo a 3,52% do total.

Em relação à 8ª série, o contingente de professores/as jovens com idade até 25 anos é pequeno (6,84%).

Na 8ª série, os grupos de idade formam um quadro bem diferente dos da 4ª série. Nela constatamos que há mais professores/as jovens com idade até 25 anos, atingindo o percentual de 33,33%, e que o contingente de professores/as com idade entre 26 e 35 anos chega a ser inexpressivo (0,63%).

O conjunto de professores/as de Português e Matemática da 8ª série com idade compreendida entre 36 e 45 anos também é pequeno, atingindo apenas 10,67% do total geral.

A 8ª série apresenta um quadro de idades que chama a nossa atenção. Ela possui a maior quantidade de professores/as de Português e Matemática com até 25 anos de idade e possui também os dois maiores grupos de professores/as mais idosos, com idades entre 46 e 55 anos (25,02%) e idades que vão de 56 a 70 anos (26,96%). Estes últimos são encontrados em maior quantidade nas duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) mais centrais da cidade (Rio de Janeiro, 1996b)².

A análise dessas faixas etárias é interessante e nos suscita imediatamente o levantamento

de questões referentes à existência de mais ou menos professores/as jovens como docentes em ambas as séries analisadas. Por que há poucos jovens no magistério de 4ª série? Por que na 8ª série eles constituem o maior contingente de professores/as? Por que é pequena a presença de professores/as com idade entre 26 e 35 anos nas salas de aula de ambas as séries analisadas? Por que os/as professores/as mais idosos da 8ª série concentram-se na 1ª e na 2ª CRE?

Na conjuntura atual do País, não há certamente muitas hipóteses que levem às respostas feitas sobre o professorado jovem. Na opinião de Lüdke (1995, p. 77), “o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato (...) do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos...” Deduz-se desta opinião que estes/as ex-alunos/as dos cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas ingressam no magistério devido a necessidades imediatas de ordem socioeconômica e só permanecem como professores/as enquanto não obtêm empregos com melhor remuneração.

Essa opinião de Lüdke, construída a partir de achados de pesquisa realizada, justifica tanto o maior contingente de professores/as jovens na 8ª série quanto a pequena quantidade deles na 4ª série.

É possível que os encontremos nas séries iniciais do 1º grau, sempre consideradas como muito trabalhosas e que demandam o instinto formativo próprio da juventude, do qual anteriormente nos falou Bachelard (1996). Igual afirmação torna-se válida para a 8ª série, cujas turmas são constituídas de adolescentes irrequietos, barulhentos, nem sempre respeitosos com os/as professores/as mais velhos/as. A juventude dos/das professores/as mais novos/as serviria, então, por hipótese, tanto como um ponto de aproximação quanto como um ponto de maior identificação com as crianças menores e os adolescentes da 8ª série.

¹ Segundo Bachelard (1996), o *instinto formativo* é predominante na primeira metade da vida dos homens, quando são animados pela curiosidade e se assombram diante dos fenômenos. Neste estágio, o instinto corresponde à *alma pueril ou mundana*. O instinto *conservativo* é o que predomina na outra metade da vida dos homens, quando “o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas”. Este instinto corresponde ao que ele chama também de “alma professoral: ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração (...) repetindo ano após ano o seu saber, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade” (p. 12 e 19).

² A partir da gestão da professora Regina de Assis como secretária municipal de Educação, a cidade do Rio de Janeiro foi dividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), da seguinte maneira: 1ª Praça Mauá, 2ª Lagoa, 3ª Engenho Novo, 4ª Ilha do Governador, 5ª Madureira, 6ª Deodoro, 7ª Barra da Tijuca, 8ª Realengo, 9ª Campo Grande, 10ª Santa Cruz (Rio de Janeiro, 1996b).

A existência de professores/as com idade entre 46 e 70 anos na 8ª série, com percentuais que ultrapassam os 50%, aparece desta maneira como uma espécie de equilíbrio com o instinto formativo dos jovens na composição do corpo docente desta série. Ora, se os/as mais idosos/as têm instinto conservativo e apreciam mais as respostas que as perguntas, os/as professores/as mais idosos, então, também por hipótese, não impacientariam os adolescentes com perguntas vãs e ainda dariam respostas vivenciadas às questões pedagógicas e existenciais que são capazes de levantar.

A constatação da coexistência de professores jovens e idosos na 8ª série é um fato interessante e instigante como tema de futura investigação, procurando responder a algumas questões que emergem presentemente, como, por exemplo: esta coexistência de professores/as jovens e mais idosos/as é ideal? Representa uma tendência na composição do corpo docente da 8ª série, ou resulta de alguma imposição da cultura escolar? Que importância tem essa coexistência na formação dos/as alunos/as?

Quanto à concentração de professores/as de Português e Matemática de ambas as séries, com idade igual ou superior a 55 anos nas CREs mais centrais da geografia da cidade do Rio de Janeiro, é possível explicá-la pela lógica meritocrática de acumulação de pontos estabelecida pelo Nível Central do Sistema de Ensino Municipal, a qual regula a remoção dos/das professores/as lotados/as em escolas distantes de suas residências e/ou em escolas situadas em locais de risco ou de difícil acesso, depois de alguns anos de permanência nelas. Com determinado número de pontos acumulados, isto é, depois de alguns anos longe de casa, os/as professores/as com maior quantidade de pontos vão, então, conseguindo se aproximar de suas residências ou de seus bairros.

Ataque ao mito do despreparo do professorado

Muito se tem falado sobre o fracasso da escola e muitas são as hipóteses que o “explicam”. Castro (1994, p. 30), por exemplo, assume a esse respeito uma posição radical, afirmando que a escola fracassa e não funciona porque dentre outras mazelas tangíveis e mensuráveis *está o despreparo dos/as professores/as da escola*, os quais, além de despreparados, são desmotivados e mal pagos.

Sua afirmação é radical e genérica e, por esta razão, comporta equívocos. Entretanto, se ele tem razão quanto à má remuneração do professorado brasileiro e do carioca, em particular (na cidade do Rio de Janeiro, um professor de sala de aula com vinte anos de magistério tem um vencimento básico próximo de dois salários mínimos), ele deixa de ter razão quanto ao preparo/despreparo dos/das professores/as cariocas das séries que estamos analisando, pelo menos em termos de escolaridade completa.

Na 4ª série, como é possível observar na Tabela 3, o professorado de Português e Matemática tem nível de escolaridade compatível com as exigências legais para o exercício da profissão; no mínimo, tem curso de magistério no nível de 2º grau (27,48%). Nesta série é também observável a elevada frequência relativa à formação de nível universitário: a maioria dos/as professores/as tem licenciatura (48,40%), e outros têm curso superior não especificado (9,86%) e alguns têm cursos de pós-graduação (3,61%).

Esta constatação nos remete à evidência de que o antigo Curso Normal está deixando de fornecer novos/as professores/as, pelo menos para os quadros do magistério público de Português e Matemática da 4ª série. É pena que a partir do Relatório do SAEB 1996 não tenhamos condições de afirmar se isto também ocorre no âmbito da Educação Infantil e nas três séries iniciais da Escola Básica.

Há professores/as pós-graduados/as na 4ª série em todas as CREs, ainda que representem pequena porcentagem (3,61%), destacando-se, entre elas, a 1ª e a 2ª CREs, onde existem em maior quantidade. Também é significativa a participação de professores/as da 4ª série em cursos de capacitação, treinamento ou atualização pedagógica: 74,99%.

Na 8ª série, 50,79% dos/as professores/as de Português e Matemática também têm licenciatura, 6,60% têm cursos superiores não especificados e 9,46% têm cursos de pós-graduação. Diferentemente dos/as professores/as da 4ª série, participam de cursos de atualização com menor constância. O índice percentual de participação dos professores/as de Português e Matemática da 8ª série nesses cursos de atualização atinge 39,85%.

As maiores concentrações de professores/as de Português e Matemática com licenciaturas universitárias são encontradas nas 2ª, 10ª e 1ª CREs. Os/as professores/as com cursos de pós-

graduação são encontrados/as em todas as CREs, mas destacam-se nas 6ª, 2ª e 4ª. As CREs com menor número de professores/as de Português e Matemática pós-graduados são a 3ª, a 5ª e a 8ª.

Muitos/as professores/as de ambas as séries analisadas abstiveram-se de prestar informações, quer sobre sua formação, quer sobre a participação em cursos de atualização ao longo do ano letivo. Embora fiquemos com um quadro incompleto e com uma frequência perigosa, capaz de alterar substancialmente o retrato que procuramos revelar, adquirimos a convicção de que tais omissões podem estar sendo conscientemente produzidas, indicando formas explícitas ou não de indignação e de deboche a perguntas desse tipo num questionário oficial. Afinal, seus investimentos em formação e participação em cursos são pessoais, feitos às custas de sacrifícios e de recursos próprios. Por que, então, fornecer ao governo uma estatística de professores/as bem qualificados e preparados, se se realizam na ausência de políticas públicas de investimentos no professorado e na educação em geral?

Não obstante a grande omissão de informações, contando somente com as informações existentes com boa margem de segurança, é possível colocar em xeque o mito do despreparo do professorado para o exercício do magistério, pelo menos no município do Rio de Janeiro. Fazendo coro com Arroyo (1985), podemos afirmar que nunca tivemos um quadro de profissionais de educação com níveis de titulação tão elevados, ao lado de um povo tão excluído do direito à educação. A qualificação em nível universitário e o contínuo movimento de atualização deste professorado de 4ª e 8ª séries tanto impedem a continuidade inquestionável do mito do despreparo dos/as professores/as como impedem também que o professorado seja responsabilizado com exclusividade pelo fracasso da escola pública e dos seus alunos, pelo menos em Português e Matemática. O estado de qualificação e atualização que encontramos principalmente nos/as professores/as de 4ª série força o deslocamento do eixo das análises sobre o fracasso da escola pública e o dos alunos em Português e Matemática no município do Rio de Janeiro para outros fatores determinantes, entre os quais a própria estruturação do sistema de ensino. Segundo os estudos recentes de Arroyo (1992), Apple (1989), Giroux (1989), McLaren (1997) e Willis (1991), as análises sobre o fracasso escolar devem, primeiramente, colocar sua centralidade na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino e,

sobretudo, nas relações sociopedagógicas que se desenvolvem no interior das unidades escolares, procurando-se perceber nelas o peso desqualificador, desmotivador e alienante a que são submetidos os profissionais de educação e ensino.

O magistério nos quadros do funcionalismo público

A maioria dos professores de Português e Matemática de ambas as séries analisadas, como se pode ver na Tabela 4, é composta de professores/as integrantes do quadro permanente do magistério público, sendo regulados pelo estatuto do funcionalismo público municipal. Os demais não pertencem a esse quadro.

Na mesma tabela, identifica-se também a presença de alguns/algumas professores/as da 8ª série regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), cuja situação pode ser alterada por decretos de efetivação, transportando-os/as para os quadros do funcionalismo.

Os demais têm situação temporária – contrato provisório ou sem contrato – e podem a qualquer tempo ser dispensados de seus afazeres na escola.

A sonegação de informações a respeito da situação trabalhista dos/das professores/as de 4ª e 8ª séries mantém os mesmos patamares porcentuais dos demais temas escolhidos para análise. Na 8ª série, a sonegação de informações chega a 34,15% dos atores sociais envolvidos, caracterizando um processo de encobrimento da situação trabalhista destes/as professores/as. Esta deliberada omissão de informações, além disso, é capaz de dificultar interferências governamentais seguras e racionais neste âmbito.

Permanência na mesma escola: a “cultura do trabalho”

O tempo de permanência dos/das professores/as de Português e Matemática na escola onde estão lotados atualmente merece ser analisado, porque revela imediatamente uma pequena rotatividade de professores/as entre as diversas escolas da rede pública de ensino (1.034) do município do Rio de Janeiro.

Na 4ª série, o contingente de professores/as que permanecem na mesma escola é grande,

bem maior que os percentuais da 8ª série (Tabela 5). Todavia, a média de tempo de permanência dos/as professores/as de ambas as séries na mesma escola fica situada entre dez e vinte anos. Os/as professores/as de ambas as séries com zero ano na mesma escola correspondem, respectivamente, a 4,98% e a 30,66%.

Pelo menos entre os/as professores/as que analisamos, é evidente uma pequena rotatividade de pessoal no interior da rede pública. A permanência média, se por um lado derruba a empírica idéia de rotatividade, vista como um dos fatores responsáveis pelo fracasso dos alunos da escola pública municipal, por outro, mostra os/as professores/as fixados/as nas escolas em que trabalham. Segundo Apple (1989, p. 91), isto quer dizer, entre outras coisas, que nesse tempo de permanência nas escolas é que vai sendo gestada a cultura do trabalho, ou seja, uma esfera relativamente autônoma de trabalho, um domínio de valores e regras informais e costumeiras que medeiam a estrutura da autoridade formal no local de trabalho e protegem os/as professores/as contra seus efeitos.

Nas reuniões dos conselhos de classe, tal domínio de valores e regras pode ser flagrado mais facilmente de diversas maneiras, inclusive sob a forma de uma “orquestração de falas”, conforme relato de Guimarães de Mattos, Almeida e Melo (1996). Nos conselhos de classe percebe-se a existência de uma orquestração de falas de professoras, que ratificam mutuamente as impressões sobre os resultados escolares dos/das alunos/as, e que se caracteriza mediante expressões articuladas em conjunto pelo grupo, tecendo-se então, as decisões finais sobre o sucesso ou o fracasso do/a aluno/a.

É interessante notar que neste item do questionário do SAEB 1996 o percentual de sonegação de informações é pequeno na 4ª série (0,10%) e inexistente na 8ª série (0,00%). Esta é a única exceção existente no quadro de omissão de respostas aos itens que escolhemos para analisar.

PRÁTICA DOCENTE – 4ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO BÁSICO

Desenvolvimento dos conteúdos anuais previstos

A maioria dos/as professores/as de ambas as séries afirma que cumpre cerca de 80% do conteúdo programático previsto para o

ano letivo. Na Tabela 6, chamam a nossa atenção os percentuais dos/as professores/as de Português e Matemática de ambas as séries que cumprem menos da metade de suas previsões programáticas. Na 4ª série, eles chegam a 9,61% e na 8ª série, a 13,21%.

Os/as professores/as de Português e Matemática de ambas as séries, ao serem perguntados sobre o porquê de cumprir menos de 80% dos conteúdos previstos, alegaram, entre outras, as seguintes razões apresentadas no quadro abaixo:

Razões	4ª série	8ª série
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	11,96%	13,93%
Falha no planejamento das atividades do plano de ensino	0,44%	0,09%
Falta de domínio em determinados pontos do conteúdo	0,05%	0,05%
Greves, enchentes, secas, etc.	1,56%	1,85%
Não trabalhar com a turma desde o início do ano	1,85%	3,12%
Sonegação de informações	84,14%	80,96%

Fonte: Relatório do SAEB 1996, Anexo 1.

Embora as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as ainda pontifiquem entre as razões explicitamente apresentadas, podemos nos perguntar por que os/as professores/as não apontaram para novos alvos, práticos ou teóricos, que expliquem o fracasso dos/as alunos/as? O que está ocultamente contido nesta sonegação massiva de informações?

Novos olhares sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos/as alunos/as

Este item do Relatório do SAEB 1996, ao que tudo indica, pretendeu colocar em evidência a possibilidade de que o desenvolvimento potencial dos/as alunos/as pode ser realizado a partir de outras mediações, forçando taticamente o professorado de Português e Matemática da 4ª e da 8ª série a dirigir outros olhares sobre a aprendizagem dos/as alunos/as.

Como a Tabela 7 mostra, a maioria dos/as professores/as de ambas as séries afirma que os alunos conseguem aprender, desde que o potencial deles seja adequadamente desenvolvido. Outro conjunto afirmou que os alunos aprendem porque a proposta pedagógica da escola inclui o acompanhamento, com vistas ao sucesso escolar.

Há, contudo, professores/as que afirmam que muitos/as alunos/as, apesar de se esforçarem, não conseguem aprender devido a limitações que trazem do ambiente em que vivem. Anacronicamente, estes/as professores/as estão seguindo o pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem escolar dos/as alunos/as são provenientes de suas condições de vida, confirmando o que Patto (1993) disse em sua análise sobre a produção do fracasso escolar: “ainda é comum encontrarmos circulando entre nós este pressuposto e suas derivações provenientes da teoria da carência cultural”³.

Somente um pequeno grupo de professores/as de Português e Matemática de ambas as séries (1,07% na 4ª série e 2,54% na 8ª série) indicou que *os/as alunos/as não conseguem aprender porque a estrutura do sistema e o funcionamento da escola é que dificulta o sucesso escolar*. Estes/as professores/as foram aqueles/as que mais se aproximaram do eixo central dos debates acerca da produção do fracasso escolar.

Não obstante as opiniões existentes, a análise desse item nos leva a perceber que há professores/as de Português e Matemática acreditando no potencial de criticidade de seus alunos e no resultado das atividades de recuperação possíveis de ser colocadas à disposição dos estudantes. Contudo, precisamos, ainda, guardar alguma reserva de ceticismo, porque é muito comum em avaliações deste tipo haver a produção de respostas esperadas, nem sempre fiéis à verdade. Afinal, a avaliação do SAEB demarca um campo de jogo tensionado pela oposição entre duas lógicas distintas: uma lógica estrutural, que procura atender às demandas da cultura hegemônica mediante interferências governamentais, e uma outra lógica, proveniente da cultura do trabalho escolar e utilizada por diversos atores sociais que atuam diariamente no interior da escola, e que procuram salvaguardar-se de interferências exógenas ou então fazer frutificar o seu valor social (Berthelot, 1983, apud Hadji, 1994, p. 181).

Atividades de ensino: tempo e presença de atividades em pequenos grupos

Um tempo de aula diurna na rede pública municipal de ensino é estipulado por lei em 50

minutos e o instrumental de coleta de dados do SAEB 1996 procurou investigar o quanto deste tempo é efetivamente utilizado em atividades de ensino, descontando a organização da turma, a chamada, os avisos etc. Os dados obtidos são mostrados na Tabela 8.

Os percentuais da tabela mostram que há professores/as de Português e Matemática em ambas as séries que procuram aproveitar ao máximo o tempo disponível de uma aula; são eles que constituem a quarta parte do universo dos atores sociais envolvidos nesta investigação. A maioria dos/as professores/as de Português e Matemática de ambas as séries utiliza cerca de 80% do tempo de aula em atividades de ensino.

É pequeno o percentual de professores/as que aproveitam cerca de 60% do tempo de aula. Na 4ª série eles representam 3,81% e na 8ª série, 3,26%. Percentual menor ainda é constituído por professores/as que usam menos da metade do tempo de aula com atividades de ensino: eles representam 1,22% e 0,68%, respectivamente.

A sonegação de informações neste quesito também manteve-se constante, da mesma forma que os elevados índices percentuais produzidos pelos/as professores/as de Português e Matemática da 8ª série.

As atividades de ensino na sala de aula também constituíram um item de investigação do SAEB ao procurar saber se tais atividades podem ser realizadas em pequenos grupos ou não. Na 4ª série, 25,67% dos/as professores/as de Português e Matemática afirmaram que sempre as realizam em pequenos grupos. Na 8ª série, este percentual caiu para 16,64% (Tabela 8.1).

A maioria dos/as professores/as de Português e Matemática das duas séries afirmou que as atividades em pequenos grupos são ocasionais. Muitos professores/as de Português e Matemática da 4ª série (68,47%) e quase a metade dos professores da 8ª série (49,71%) utilizam-se delas às vezes.

Os/as professores/as que nunca se utilizam de atividades em pequenos grupos na 4ª série representam 0,93% e na 8ª série atingem 2,53%.

Grande parte dos/as professores/as de Português e Matemática da 8ª série optou pela omissão de informações (31,12%), ao impor la-

³ A teoria da carência cultural, formulada nos EUA, no início dos anos 70, explicava a desigualdade educacional entre as classes sociais pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam.

cunas ao desenho de um perfil mais acurado de suas práticas pedagógicas. A produção desses níveis de abstenções está relacionada ao que Apple (1989) denominou de “cultura do trabalho” e, certamente, às desconfianças que o professorado nutre contra as autoridades educacionais que, a partir de avaliações feitas com critérios desconhecidos pelos envolvidos, podem pôr em xeque a ação pedagógica dos/as professores/as e diminuir o controle que ainda preservam sobre o conteúdo de seu trabalho.

Novos recursos pedagógicos nos domínios do livro didático

A Tabela 9 mostra-nos que o livro didático continua sendo muito adotado nas duas séries analisadas, chamando nossa atenção o percentual bastante elevado de adoção do livro didático na 4ª série (86,14%), na qual, em consequência, a maioria dos alunos (77,66%) têm livros didáticos de Português e Matemática.

Na 8ª série, os/as professores/as de Português e Matemática também adotam o livro didático (50,79%). Nesta série, pode-se afirmar com alguma cautela que há menos alunos com o livro didático (30,44%), porque a sonegação de informações desses/dessas professores/as atinge o percentual de 48,26%.

Há evidências de que o livro didático esteja perdendo a sua posição de recurso pedagógico hegemônico em sala de aula para os jornais e as revistas, principalmente na 8ª série, conforme nos mostra a Tabela 10.

A constante utilização de jornais e revistas é acentuada na 8ª série (63,64%), em relação às turmas de 4ª série (25,67%), e talvez expresse momentos de criativa resistência e liberdade em relação aos livros didáticos que integram a lista oficial elaborada pelo MEC, muitos dos quais são notoriamente de qualidade suspeitável. O fato é que a possibilidade de utilizar novos recursos não é desprezada pelos/as professores/as da 8ª série; todos/as alegaram que fazem uso deles sempre (63,64%) ou ocasionalmente (5,33%).

Mesmo com o elevado índice percentual de sonegação de informações neste quesito (31,03%), ainda assim pode-se afirmar com alguma segurança que, pelo menos, na 8ª série o livro didático divide sua posição historicamente hegemônica com revistas e jornais.

Os/as professores/as da 4ª série, na maioria, só às vezes se utilizam de jornais e revistas em sala de aula. Embora façam maior uso do livro didático em suas aulas, são poucos os/as professores/as que *nunca* se utilizam de jornais e revistas como recursos pedagógicos (0,93%).

Testes e provas ainda como fim das práticas pedagógicas

Os testes e as provas são sempre utilizados em ambas as séries. Na 4ª série, mais da metade dos/as professores/as de Português e Matemática afirma que sempre se utilizam deles (67,72%). Os/as professores/as que se utilizam dos testes e provas ocasionalmente chegam ao percentual de 26,54%, mais ou menos a quarta parte deles. É pequeno o percentual (0,39%) de professores que nunca usam testes e provas em suas turmas.

Na 4ª série, a omissão desta informação pelos/as professores/as de Português e Matemática atinge o percentual de 5,35%.

Nas turmas de 8ª série, os testes e as provas são também sempre usados, mas apenas pela metade dos/as professores/as envolvidos (Tabela 11). Aqueles que os aplicam ocasionalmente somam 12,53% e os que nunca os aplicam atingem níveis desprezíveis (0,18%).

O elevado percentual de sonegação de informações na 8ª série sobre o uso de testes e provas (31,03%) impede-nos de fazer alguma afirmação mais segura sobre o comportamento avaliativo dos/as professores/as desta série.

Aqui, uma observação se faz importante. Na cidade do Rio de Janeiro, há forte resistência à nova forma de avaliação introduzida nas escolas da rede municipal de ensino pelo Núcleo Curricular Básico – Multieducação (Resolução-SME 606/1996), principalmente porque ela introduziu novos conceitos de expressão do desenvolvimento dos/as alunos/as – conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e EP (em processo). Desde as discussões preliminares da Proposta Curricular Multieducação, os/as professores/as reagiram e indicaram, mediante relatórios escritos, diversos pontos de restrição ao sistema de avaliação que foi instituído, destacando-se entre eles os que se seguem:

“Avaliação em discordância com a realidade” (Escola Municipal Pereira Passos).

“A proposta de avaliação não foi bem aceita, principalmente em relação aos conceitos PS, S e NS, preferindo-se os conceitos atuais – A, B, C, D e E” (Escola Municipal Mário Cláudio) (Secretaria Municipal de Educação, 1995).

A resistência dos/as professores/as persiste ainda hoje, com mais ou menos intensidade, numa ou noutra CRE. Estas resistências ocorrem, como nos diz Perrenoud (1993, p.186), “quando os/as professores/as pressentem que não encontrarão no novo sistema de avaliação as *satisfações*, reconhecíveis e irreconhecíveis, que lhes traz a avaliação tradicional” (grifo do autor). No entanto, não se pode afirmar que essas resistências advenham do medo de mudanças, embora muitas vezes sejam motivos para renovações pessoais.

Tarefas ou lições de casa: um campo de estudos e de incorporações explícitas

As tarefas ou lições de casa, consideradas como importantes formas de fixação e de reforço dos conteúdos veiculados, são sempre passadas para os/as alunos/as em ambas as séries analisadas. Os/as professores/as de Português e Matemática da 4ª série sempre passam tarefas para casa (52,81%). Outros, apenas ocasionalmente (37,98%). Aqueles que nunca passam qualquer tarefa ou lição para casa são poucos (2,24%). Os/as professores/as de Português e Matemática da 8ª série utilizam-se desta estratégia com mais frequência que os seus colegas da 4ª série. Porcentualmente, 63,64% deles sempre passam alguma tarefa ou lição para os alunos fazerem em casa. Apenas 5,33% dos professores afirmam que ocasionalmente passam tarefas para casa (Tabela 12).

Contudo, ao contrário dos/as professores/as de Português e Matemática da 4ª série, os/as professores/as da 8ª série não marcaram o quesito “Nunca passam tarefas para casa”. Isto é, seja sempre ou às vezes, utilizam-se de tarefas e lições de casa. Na 8ª série, novamente, foi elevado o percentual de omissão de informações: 31,03%.

As lições de casa são partes importantes do processo de ensino-aprendizagem, em geral, e das aulas, em particular, mesmo que ocorram fora dela. Entretanto, não existe farta literatura resultante de estudos de investigação sobre a validade dessas lições nem de seus efeitos diretos e colaterais. As lições de casa, contudo, têm grande importância no processo de

ensino-aprendizagem e também integram o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos. É comum os professores atribuírem conceitos, ou notas numéricas a determinadas tarefas consideradas mais relevantes, ou mesmo retirarem pontos dos alunos que deixaram de cumprir essas tarefas, ou que deixaram de fazer o conjunto ou parte das tarefas escolares cotidianas. Nos conselhos de classe, principalmente, os/as professores/as, ao sancionarem as aprovações, recuperações, dependências e reprovações, freqüentemente levam em consideração a aplicação dos alunos nessas tarefas.

Na literatura educacional brasileira, só esparsamente é possível colher um ou outro comentário sobre o uso das lições de casa como componentes do processo avaliativo, e isto sugere que a demanda de estudos se detenha com fôlego na investigação desta questão. As rápidas passagens ou depoimentos colhidos por Lüdke e Mediano (1992) e Gama (1997), sem que tivessem se detido na análise do significado deles, nos dão a medida da necessidade de que sejam investigados a importância das lições de casa e o peso que adquirem em decisões finais sobre o sucesso ou o fracasso dos estudantes:

“... Do aluno ‘E’ fica difícil falar, pois não reprovou ninguém há anos, mas as próprias crianças às vezes se dão ‘E’. Há um conjunto de coisas para entrar no conceito, inclusive o dever de casa” (Lüdke, Mediano, 1992, p. 79).

“O André não faz um dever de casa. Nem tem caderno” (Gama, 1997, p. 91).

Estes depoimentos de professores/as colocam o fazer e o não fazer os deveres de casa como importantes critérios de avaliação global dos/as alunos/as, além de serem partes relevantes do processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos/as professores/as levam esses deveres em grande consideração. Eles sempre são corrigidos pelos/as professores/as de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries envolvidos na investigação do SAEB: 89,77% e 66,08%, respectivamente. São poucos os/as professores/as de ambas as séries que afirmam corrigi-las “às vezes”: 2,17% e 1,76% (Tabela 13).

As porcentagens de professores/as de Português e Matemática de ambas as séries que afirmaram “nunca corrigir” tais lições são pequenas: 1,11% na 4ª série e 0,32% na 8ª série.

As correções das lições de casa são feitas na própria sala de aula juntamente com os/

as alunos/as, como procedimento preferencial dos/as professores/as de Português e Matemática das 4ª e 8ª séries, indicados pelos respectivos percentuais: 90,33% e 64,59%. Os/as poucos/as professores/as que corrigem tais lições no aconchego de suas casas e tiram as dúvidas dos alunos durante as aulas são, respectivamente, representados pelos seguintes percentuais: 1,76% e 2,35%.

Somente entre os/as professores/as de Português e Matemática da 4ª série é que encontramos professores/as afirmando que não dispõem de tempo para corrigir as lições de casa, mas numa frequência que corresponde a 0,15% (Tabela 14).

INTERSEÇÕES ENTRE PROFESSORES/AS E PAIS/MÃES

Os/as professores/as de Português e Matemática das séries que estamos analisando, como é possível ver na Tabela 15, têm o hábito de chamar os pais ou responsáveis dos alunos à escola. Este hábito é mais freqüente na 4ª série (94,24%). O número de professores/as que não se utilizam desta tática é muito pequeno nesta série (0,83%), mas cresce consideravelmente quando enfocamos os/as professores/as da 8ª série (14,61%).

Todavia, chamar os pais/as mães ou responsáveis à escola é uma coisa; ser atendido é outra bem diferente. Levando isso em consideração, o questionário do SAEB investigou se há correspondência entre o *chamar* e o *ser atendido*. A Tabela 16 mostra os níveis dessa correspondência.

Os/as professores/as nem sempre são atendidos na mesma proporção em que chamam os pais/as mães e/ou responsáveis à escola, porque aqueles que respondem freqüentemente aos chamados provenientes da escola somam pouco mais da quarta parte desse universo. É maior o percentual de pais/mães e/ou responsáveis que atendem às vezes aos chamados.

Os/as professores/as informam que os pais/as mães e/ou responsáveis, na medida de suas possibilidades, procuram atender *freqüentemente* ou *às vezes* aos chamados feitos pela escola ou por seus professores/as, destacando-se entre estes os pais/as mães e/ou responsáveis de alunos da 4ª série.

O percentual de sonegação de informações a respeito da atenção dos pais/das mães

ou responsáveis aos chamados dos/as professores/as na 8ª série corresponde a 36,90%.

Estudos sobre a avaliação que os usuários fazem da escola pública na cidade do Rio de Janeiro, e mesmo no exterior, indicam que esta atenção dos pais/das mães e/ou responsáveis aos chamados dos/as professores/as ocorre, pelo menos, por duas razões imediatas. A primeira, identificada pelo Programa Interuniversitário de Pesquisa de Demandas Sociais (Prodeman) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), relaciona-se com a crença dos pais/das mães na capacidade de a escola pública qualificar profissionalmente seus filhos/suas filhas e ampliar-lhes os conhecimentos sobre o mundo, numa perspectiva não pragmática, com uma avaliação muito positiva dos/das professores/as dos seus filhos/suas filhas. A segunda razão, segundo Perrenoud (1993), vem do aprendizado dos pais em fazer bom uso das informações dadas pelos/as professores/as, sobretudo quando é necessário interferir na vida de seus filhos, exercendo pressões sobre o trabalho escolar e as atividades extra-escolares deles.

Esta relação, se por um lado é ideal, por outro, entretanto, carrega em si determinadas contradições que precisam ser desveladas, para que as resistências dos/as professores/as ao ato de chamar os pais/as mães e/ou responsáveis à escola sejam justificadas. Se é verdade que a sua constante presença na escola leva-os a aprender e a dominar o jargão que deveria ser de uso exclusivo dos/as professores/as, é verdade também que o saber destes/destas perde sua aura de sagrado no próprio campo da educação e passa a ser um tema sobre o qual qualquer pessoa se considera capaz de opinar e emitir juízos sobre as práticas pedagógicas realizadas. Segundo algumas teses a respeito da desprofissionalização e da proletarização dos/as professores/as em geral (Enguita, 1991, por exemplo), esta entrada de pais/mães nos domínios do magistério contribui largamente para a desqualificação de seu trabalho e para a diminuição da credibilidade social que o/a profissional de educação deve ter. Daí, a dificuldade de alguns/algumas professores/as em promoverem quaisquer aproximações com os pais/as mães dos alunos/as não ser descabida, tamanhas as contradições existentes nessas mesmas aproximações.

Considerando-se, então, as tensões e contradições existentes na aproximação entre

os pais/as mães e/ou responsáveis e os/as professores/as, ainda assim essa aproximação precisa ser criticamente repensada, dada a sua importância na construção de interseções que possam levar a comunidade de pais/mães e professores/as a se unir para discutir questões fundamentais referentes à vida de seus filhos e da escola, propiciando que uns e outros sejam agentes de mediações para o crescimento grupal e para uma práxis favorável e benéfica a todos.

CONSELHOS DE CLASSE E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE TRABALHO OU PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O questionário do SAEB inquiriu os/as professores/as de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries, querendo saber se a escola funciona ou se funcionou com conselhos de classe regulares no ano letivo de 1996 e obteve um elevado percentual de respostas afirmativas, conforme se pode ver na Tabela 17. Apenas uma pequena minoria de professores/as de ambas as séries respondeu negativamente. O percentual de sonegação de informações nesta questão é de 5,32% na 4ª série e de 30,98% na 8ª série.

Nas duas séries, os percentuais das respostas dadas (ver Tabela 18) indicam que essa participação na vida da escola vem se concretizando na prática com frequência elevada, sobretudo quando os assuntos estão relacionados à gestão da escola, ao seu plano de trabalho ou ao projeto pedagógico traçado previamente, conforme atestam os/as professores/as da 4ª série (82,74%) e da 8ª série (58,48%).

Poucos foram os/as professores/as de ambas as séries que afirmaram que a escola não possui plano de trabalho ou projeto pedagógico: 4ª série, 3,12%; 8ª série, 2,40%. A sonegação de informações, todavia, permanece nos seus patamares constantes: 8,61% e 31,25%, respectivamente.

Estas reuniões escolares, incluindo as dos conselhos de classe, têm sido pouco investigadas pela pesquisa educacional, apesar da importância que têm e, principalmente, porque podem se constituir momentos fortes de revitalização e fortalecimento de compromissos para com os valores da educação, entendida como uma atividade política. Entre os escassos trabalhos sobre este tema, destaca-se o de

Dalben (1992), que viu o conselho de classe como uma instituição responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem dos alunos, em cujo interior se articulam os diversos segmentos da escola, quer estudando os processos de ensino e avaliação, quer refletindo sobre as relações sociais e pedagógicas desenvolvidas em seu interior. A autora vê o conselho de classe como um espaço que precisa ser apropriado pelos/as professores/as, a partir do qual será possível tanto a gestão democrática quanto a “construção de um projeto político-pedagógico de feição transformadora” (p. 17).

Além do que Dalben afirmou sobre eles, nos conselhos de classe, os/as professores/as também determinam direções de conduta pedagógica, preferencialmente para diminuir os momentos desagradáveis de seus afazeres pedagógicos, enquanto almejam com a mesma intensidade o melhor desempenho escolar dos/as alunos/as, que, entretanto, não participam deles, como é recomendável. Se o fizessem, as relações existentes na escola e, particularmente, numa sala de aula, com certeza, seriam diferentes para melhor.

ALGUMAS CONCLUSÕES

À medida que o retrato do professorado carioca de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries do Ensino Básico ia sendo revelado, ganhava forma um professorado que, muitas vezes, se distancia de estereotipações provenientes de observações e análises empíricas, muitas das quais realizadas com pressa e superficialidade.

O retrato revelado permitiu que víssemos o tamanho do contingente de mulheres no magistério profissional e a efetiva feminização do professorado carioca de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries. Tal predominância do gênero feminino, ao mesmo tempo que nos remete a novos comportamentos epistemológicos, ao desprezar o plural masculino e ao deixar de considerar androcentricamente esse professorado, provoca também a necessidade imediata de respondermos a determinadas questões emergentes e relevantes. No mínimo, há de se perguntar se o poder existente na escola continua distribuído de maneira desigual entre os sexos; se cabe ainda à maioria feminina uma posição subalterna na organização social da escola; se as professoras de Português e Matemática já

são portadoras de interesses e identidades próprias e se novas possibilidades de práticas emancipatórias estão sendo pensadas ou realizadas com a inclusão de seus pontos de vista; qual a importância da presença feminina na ação pedagógica e quais as suas conseqüências no processo de ensino em classes mistas de alunos e alunas.

Também foi possível ver o desenho da dedicação dos/as professores/as às práticas pedagógicas, ao introduzirem formas diferentes da pedagogia tradicional; ao realizarem atividades em pequenos grupos; ao marcarem tarefas para casa, como o trabalho de correção; ao introduzirem novos materiais pedagógicos, como as revistas e os jornais; ao procurarem aproveitar o tempo de aula; ao comparecerem às reuniões pedagógicas e aos conselhos de classe; e ao chamarem os pais/as mães ou responsáveis à escola, sempre que necessário.

Este retrato também revela que os/as professores/as têm domínio tanto de teorias como de práticas político-pedagógicas. Contudo, a relação vislumbrada entre teoria e prática demanda que essa relação seja reciclada no campo político da educação, evitando-se, definitivamente, a dicotomia entre teóricos e práticos ou executantes. Afinal, sabe-se que a interseção entre teoria e prática não é espontânea, mas se dá no ponto em que esses grupos se unem e levantam a questão fundamental de como eles podem esclarecer uns aos outros e como, mediante tal troca, um modo de prática poderia emergir, beneficiando a todos os membros dos grupos (Giroux, 1989, p. 310).

A realização dessa interseção está em processo de concretização e pode ser visualizada nos traços deste retrato dos/as professores/as cariocas. É fato que os pais/as mães ou os responsáveis pelos/as alunos/as estão indo à escola numa frequência bem maior do que se poderia supor, mesmo que não atendam prontamente aos chamados feitos. A aproximação já existe, portanto. Contudo, ainda é preciso desenvolver mais desejos e vontades comuns de outras aproximações, sem exigências de comprometimento político imediato daqueles que se deixaram envolver, quem sabe, em eventos e atividades em bases mais abertas, tais como: apresentações de trabalhos, feiras, recitais de canto coral, exibição de bandas etc. Aliás, vale lembrar, no sentido de favorecer envolvimento mais duradouros, que os pais/as mães e/ou responsáveis têm uma avalia-

ção muito positiva dos/as professores/as de seus filhos, conforme atestam os estudos feitos pelo Prodeman da UERJ (1994).

Esse retrato dos/as professores/as cariocas de Português e Matemática das séries analisadas não tem, contudo, a nitidez que se poderia prever, principalmente quando analiticamente abandonamos a lógica da previsibilidade, verificabilidade, generalizabilidade e operacionismo e a substituímos por um modo dialético, enfatizando as dimensões históricas, relacionais e normativas da investigação social e do conhecimento, segundo as recomendações de Giroux (1989, p. 55). Procedendo deste modo, podemos ver as rupturas, as tensões e as descontinuidades existentes em um processo social ao serem colocados/as, no centro da ação histórica, homens e mulheres com possibilidades de práticas diversas, entre as quais a tessitura das respostas verdadeiras ou não e a sonegação de informações, nas quais também podemos ver determinadas práticas ou táticas de resistência.

A constante sonegação de informações, visível em todas as tabelas do Relatório, independentemente de quaisquer falhas técnicas do instrumento de coleta de informações, não pode, então, ser analisada ingenuamente, desprezando-se as tensões subjacentes num ato investigatório. A sonegação de informações verificada revela-se como um mecanismo de defesa e de resistência, que procura inviabilizar quaisquer políticas educacionais provenientes do governo, bem como as suas tentativas de legitimação de controles capazes de cercear a autonomia dos/as professores/as.

Se admitirmos, juntamente com Day (1993), que avaliações diagnósticas, como esta que foi feita pelo SAEB, podem produzir formas de responsabilização ou de prestação de contas, então a sonegação de informações surge como evidência de dificultar quaisquer tentativas de legitimação de controles e de se imiscuir cada vez mais no âmbito do magistério, contribuindo para a aceleração de sua heteronomia e desqualificação.

É, pois, levando em consideração a possibilidade de práticas ou táticas de resistência que se justifica o esforço desta análise, sobretudo como necessidade de superar o Relatório do SAEB 1996, visto que suas tabelas não levam em consideração as táticas e as maneiras

de fazer dos diversos sujeitos-atores envolvidos na teia de relações sociais existente no interior da instituição escolar, e a partir da qual tramam suas astúcias, interesses e desejos, que nem sempre são captados mediante quaisquer instrumentos de coletas de dados, principalmente se estes são provenientes do mundo exterior à escola.

Além disso, há também uma questão de maior profundidade que, neste momento conjuntural da sociedade brasileira, justifica e dá relevância aos novos estudos sobre os processos externos de avaliação. A questão é esta: qual é o papel de um sistema de avaliação que procura captar as características dos/as professores/as, alunos/as, diretores/as e das próprias escolas, enquanto fornecedor de subsídios de orientação e de apoio à definição de políticas públicas educacionais pelo governo?

Não é fácil responder a esta questão, sobretudo porque os problemas existentes são de natureza institucional. O MEC é tanto o gestor do Sistema Brasileiro de Ensino como a instituição que determina as suas avaliações (o SAEB e o Exame Nacional de Cursos, por exemplo); ao mesmo tempo que aloca e investe recursos financeiros no sistema de ensino, também elabora ou instrui a elaboração de instrumentais avaliativos, e faz a divulgação dos resultados; isto é, o MEC faz de tudo um pouco e, como disseram Gomes Neto e Rosenberg (1995) o “faz de forma atabalhoada, precária, pouco profissional e às vezes equivocada”. Os autores vão ainda mais longe ao criticarem o Relatório do SAEB 1993/1994 com um certo tom de denúncia: “Até hoje o SAEB nacional não conseguiu sequer produzir um relatório adequado aos vários públicos e diversificado o bastante para cumprir suas várias missões”.

Não obstante os esforços de melhoria do SAEB a partir de 1995, procurando superar seus pontos fracos, seja utilizando novas metodologias e técnicas específicas, seja concentrando suas avaliações nas séries finais de cada ciclo de estudo (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), seja envolvendo todas as unidades da Federação no processo de avaliação, o fato é que há muita coisa ainda por fazer.

Muitas críticas que ainda são feitas a seus procedimentos avaliativos são procedentes, apesar de todos os seus esforços de superação, mas a bem da verdade é preciso di-

zer que elas não são exclusivas do SAEB brasileiro: também nos Estados Unidos da América (Flórida) (Southard, 1995) há críticas semelhantes a tais procedimentos. As críticas existem lá e cá, porque tais procedimentos avaliativos, além de se distanciarem dos currículos e das práticas pedagógicas realizadas no interior das salas de aula, não têm efetivamente sido capazes de oferecer subsídios que contribuam para a melhoria do ensino. Os resultados de tais avaliações, no geral, têm sido mais usados para efeitos comparativos interescolares e de demonstrações estatísticas governamentais do que para a melhoria da educação e do ensino, bem como não se voltam, objetivamente, para superar a situação precária em que se encontra o professorado brasileiro em geral e o carioca em particular.

Como vimos, os/as professores/as cariocas de Português e Matemática da 4ª e da 8ª séries resistiram ao SAEB, revelando o que queriam e omitindo o que consideraram ser importante, visando tornar os dados pouco confiáveis, o que, entretanto, nós consideramos não ser politicamente suficiente.

Governo e professores/as precisam rever urgentemente suas práticas, principalmente o primeiro, que, segundo penso, precisa promover a *dialogicidade* em suas intervenções no campo da educação, debatendo *com* o professorado *o que fazer, como fazer e com quais finalidades*. Precisa, enfim, promover a democracia.

Os/as professores/as, por sua vez, precisamos entender que simplesmente indignar-se nada origina: a consciência não é algo que sente, que pensa, que quer. A consciência não determina a ação, nenhuma ação. Antes, é preciso conservar-se e crescer em potência, como Nietzsche (1986) nos recomenda. Impõe-se que nós, os/as professores/as, tenhamos uma concepção abrangente da concretude do real, para que possamos edificar sobre tal concepção um esquema de conduta como profissionais de educação. Devemos apossar-nos da realidade escolar, bem como da realidade da comunidade em que se situa a escola, de tal forma que a coloquemos a serviço da construção de um mundo verdadeiro. Ou seja, é preciso que levemos mais a sério as necessidades, os problemas e as preocupações da vida cotidiana, que se desenrolam na esfera privada da escola e na esfera pública exterior a ela, e que ajamos para a transformação da realidade existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 201 p. (Coleção Educação. Teoria e Crítica).
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso : o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- _____. Quem de-forma o profissional de ensino? *Revista de Educação da AEC*, Brasília, n. 58. p. 7-15, out./dez. 1985.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico* : contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996. 316 p.
- BERTHELOT, M. Le piège scolaire. Paris : Presses Universitaires de France, 1983 apud HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Portugal : Porto Ed., 1994. 190 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 15).
- CASTRO, C. M. *Educação brasileira, consertos e remendos*. Rio de Janeiro : Rocco, 1994. 236 p.
- DALBEN, A. I. L. F. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas : Papyrus, 1992. 208 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. *Avaliações em Educação* : novas perspectivas. Portugal : Porto Ed., 1993. 191 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 9).
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência : entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GAMA, Z. J. *A avaliação na Escola de 2º grau*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1997. 172 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis : Vozes, 1989. 336 p.
- GOMES NETO, J. B., ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 66, abr./jun. 1995.
- GUIMARÃES DE MATTOS, C. L., ALMEIDA, S. M., MELO, S. C. *O conselho de classe como articulador de uma orquestração marginalizadora do aluno*. Rio de Janeiro, 1996. xerox. Trabalho apresentado em reunião da ANPEd.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Portugal : Porto Ed., 1994. 190 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 15).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *SAEB* : breve histórico. Disponível na Internet : <http://www.inep.gov.br> 1998.
- LÜDKE, M. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio : as licenciaturas. *Cadernos do CRUB*, Brasília, n. 4, p. 5-96, set. 1995.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (Org.). *Avaliação na Escola de 1º grau* : uma análise sociológica. Campinas : Papyrus, 1992. 162 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- McLAREN, P. *A vida nas escolas* : uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997. 353 p. (Coleção Educação. Teoria e Crítica).

- NIETZSCHE, F. *Vontade de potência*. Rio de Janeiro : Ediouro, 1986. 330 p. (Coleção Clássicos de Bolso).
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1993. 385 p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v. 6).
- PERRENOUD, Ph. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. *Avaliações em Educação : novas perspectivas*. Portugal : Porto Ed., 1993. 191 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 9).
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. SAEB. Anexo 1. Relatório. Rio de Janeiro : SME/Fundação Cesgranrio, 1996a. 105 p.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnico-Pedagógica. *Cartela escolar*. Rio de Janeiro : SME/ATP, 1996b. 41 p.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. *Relatório parcial de avaliação da proposta multieducação*. Rio de Janeiro : SME, 1995.
- SOUTHARD, M. F. Avaliação da educação básica : tendências e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 66, abr./jun. 1995.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Programa Interuniversitário de Pesquisa de Demandas Sociais. *Escola pública : a avaliação dos usuários – relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro : UERJ, 1994. 50 p.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador : escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. 241 p. (Coleção Educação. Teoria e Crítica).

	4ª série (%)	8ª série (%)
Masculino	1,95	19,31
Feminino	92,29	49,71
Sem informação	5,76	30,98
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Até 25 anos	6,84	33,33
De 26 a 35 anos	3,52	0,63
De 36 a 45 anos	30,66	10,67
De 46 a 55 anos	40,91	25,02
De 56 a 70 anos	16,41	26,96
Sem informação	1,66	3,39
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Nenhum	0,00	0,00
Antigo Primário	0,00	0,00
Antigo Ginásio	0,16	0,00
Magistério	27,48	0,00
2º grau – Outros	3,66	0,09
Licenciatura	48,40	50,79
Superior – Outros	9,86	6,60
Pós-Graduação	3,61	9,46
Sem informação	6,83	33,06
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Estatutário	90,10	64,77
CLT	0,00	0,09
Prestador de serviços (contrato temporário)	0,83	0,67
Sem contrato	0,29	0,32
Sem informação	8,78	34,15
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Zero ano	4,98	30,66
Até 10 anos	69,45	47,95
De 11 a 20 anos	20,89	14,74
De 21 a 30 anos	4,34	6,47
De 31 a 40 anos	0,24	0,18
Sem informação	0,10	0,00
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Todo o conteúdo	6,59	5,92
Quase tudo (cerca de 80%)	78,34	48,26
Aproximadamente a metade	9,61	13,21
Menos da metade	0,29	1,36
Sem informação	5,17	31,25
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
A maioria é capaz de aprender desde que o seu potencial seja adequadamente desenvolvido.	43,78	35,32
A maioria consegue aprender porque a proposta pedagógica desta escola inclui o acompanhamento dos alunos, com vistas ao sucesso escolar.	34,56	21,03
A maioria, apesar de se esforçar, não consegue aprender devido a limitações que traz do ambiente em que vive.	10,20	8,73
A maioria não consegue aprender porque a estrutura do sistema e funcionamento da escola dificultam o sucesso escolar.	1,07	2,54
Sem informação.	6,39	32,38
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Mais de 90% do tempo de aula	29,58	28,18
Cerca de 80% do tempo de aula	60,02	36,91
Cerca de 60% do tempo de aula	3,81	3,26
Menos de 50% do tempo de aula	1,22	0,68
Sem Informação	5,37	30,97
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sempre	25,67	16,64
Às vezes	68,47	49,71
Nunca	0,93	2,53
Sem informação	4,93	31,12
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório SAEB/1996, Anexo 1.*

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sim	86,14	50,79
Não	8,69	18,14
Sem informação	5,17	31,07
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sempre	25,67	63,64
Às vezes	68,47	5,33
Nunca	0,93	0,00
Sem informação	4,93	31,03
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sempre	67,72	56,26
Às vezes	26,54	12,53
Nunca	0,39	0,18
Sem informação	5,35	31,03
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sempre	52,81	63,64
Às vezes	37,98	5,33
Nunca	2,24	0,00
Sem informação	6,97	31,03
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sempre	89,77	66,08
Às vezes	2,17	1,76
Nunca	1,11	0,32
Sem informação	6,95	31,84
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
A correção é feita em sala com os(as) alunos(as)	90,33	64,59
Corrige sozinho e tira dúvidas com os(as) alunos(as)	1,76	2,35
Corrige sozinho e não discute com os alunos(as)	0,00	0,00
Não dispõe de tempo para corrigir tais lições	0,15	0,00
Sem informação	7,76	33,06
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sim	94,24	54,23
Não	0,83	14,61
Sem informação	4,93	31,16
Total	100,00	100,00

Fonte: Relatório do SAEB/1996, Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Freqüentemente	38,47	16,92
Às vezes	54,33	44,82
Nunca	0,97	1,36
Sem informação	6,23	36,90
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996*. Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sim	94,68	68,79
Não	0,00	0,23
Sem informação	5,32	30,98
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996*. Anexo 1.

	4ª série (%)	8ª série (%)
Sim	82,74	58,48
Não	5,53	7,87
A escola não possui plano de trabalho/projeto pedagógico	3,12	2,40
Sem informação	8,61	31,25
Total	100,00	100,00

Fonte: *Relatório do SAEB/1996*, Anexo 1.