

UM PERFIL DO ESTADO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO
ESCOLAR NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

Marçal Melo Filho*

INTRODUÇÃO

Foi no final do primeiro semestre letivo de 1987, quando o Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC analisava recurso impetrado por aluna inconformada com a sua reprovação que nos ocorreu a idéia da pesquisa. O recurso, além de contar com o apoio dos alunos, dividia o contingente de professores. A princípio, a divisão foi notada apenas no MEN (Departamento de Metodologia do Ensino) mas, logo em seguida, atingiu também o EED (Departamento de Estudos Especializados em Educação). Uns contra, outros a favor da reprovação. Levou-se algum tempo apreciando a questão. Criaram-se comissões de estudos, elaboraram-se pareceres técnicos e muitas apreciações e julgamentos foram trocados em reuniões de departamentos, de conselho departamental e fora deles. Tocou a todos, embora de forma diferenciada.

Naquela oportunidade, quando desencontros de apreciações técnicas tomavam feições de confronto, percebia-se que o recurso da aluna estava descobrindo questões mais profundas a respeito da avaliação do rendimento escolar do estudante. Afinal de contas, o

* Professor do Departamento de Metodologia de Ensino. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

que levaria o aluno a duvidar da competência do professor, ou da sua honestidade, ou de ambas, a ponto de solicitar revisão da decisão do docente? A situação específica daquela aluna e daquele professor representava toda a dimensão do problema? Ou quem sabe estariámos, enganosamente, tomado os sintomas pelas verdadeiras causas?

Foram preocupações desse tipo que iluminaram o caminho do presente trabalho. Nele, entretanto, as interrogações não se esgotam. Como diagnóstico, representa apenas modesta contribuição para localizar pontos de partida donde futuros estudos deverão alcançar visão mais nítida da nossa forma de fazer e de pensar o trabalho pedagógico. Trata-se de trabalho propedêutico, preliminar. Pretencioso apenas enquanto aspira motivar pesquisas futuras, decorrentes da necessidade de conhecer melhor situações nele colocaladas, superficialmente, a descoberto.

I - OBJETIVO DA PESQUISA

O próprio título da pesquisa "Um perfil do estado da avaliação do rendimento escolar, no Centro de Ciências da Educação, da UFSC", encaminha, naturalmente, o seu objetivo.

Entendendo perfil como um conjunto de características, intencionalmente reunidas para dar imagem a determinado fenômeno, definiu-se como objetivo básico o levantamento de indicadores quantitativos e qualitativos que permitissem a construção dessa imagem. Aceitamos o perfil como uma visão incompleta da realidade, assim como o é a fotografia de uma pessoa quando retratada de lado. Muita coisa fica encoberta.

No caminhar do estudo, entretanto, questões novas foram sendo colocadas e motivaram desvios considerados conveniente como:

- nas disciplinas de natureza pedagógica a ocorrência de reprovação é tida, pelos alunos, como uma possibilidade?
- os professores encaram a avaliação sob ponto de vista harmônicos, diferentes, contraditórios?
- como os professores convivem com o fenômeno da reprovação?

Questões que apesar de surgirem a meio caminho emergiram o vigor da procura.

A avaliação da aprendizagem nos parece uma área a descoberto. Anda negligenciada. Como nos disse um professor entrevistado: "Avaliação não dá Ipobe". Com este trabalho esperamos contribuir para a sua revitalização abrindo à discussão qualquer dos resultados aqui apresentados.

II - O UNIVERSO DO TRABALHO

Selecionamos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Centro de Ciências da Educação (CED), principalmente por ser o lugar natural onde questões relacionadas com avaliação do rendimento escolar, devem ser tratadas.

Do CED, trabalhamos com dois departamentos especificamente comprometidos com a formação do educador: o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e o Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED).

Quanto ao tempo, separamos o espaço compreendido entre o primeiro semestre do ano de 1987. Ao todo foram 18 semestres letivos.

Partimos de 1979 porque a possibilidade de acesso aos dados históricos assim recomendaram. De 1978 para trás o acesso aos registros mostrou-se muito difícil.

II.1 - Os alunos

No período compreendido pelo estudo, os dois departamentos atenderam 25.069 alunos freqüentes (FS), com uma taxa média de 0,83% de reprovações.

A distribuição desses dados encontra-se melhor visualizada no quadro abaixo:

QUADRO Nº 1

Freqüência e reprovação de alunos no período 1979/1987

DEPARTAMENTO DE ENSINO	ALUNOS FREQUENTES	ALUNOS REPROVADOS	TAXA %
MEN	10.855	101	0,93
EED	14.214	107	0,75
SOMA	25.069	208	0,83

O EED atendeu, em sala de aula, a um contingente de alunos bastante superior ao MEN. A sua taxa de reprovação ficou localizada abaixo da média (0,75%).

II.2 - Os professores

Conforme é possível observar no Quadro nº 2, a seguir, a pesquisa apontou 122 professores distribuídos em três tipos de relação de trabalho com os departamentos respectivos. Uma maioria (64,7%) de professores efetivos, assim chamado o professor contratado por tempo indeterminado, para prestar serviços no próprio departamento; seguido (18%) de professores horistas, isto é, professores contratados por tempo determinado para suprir falta eventual de professores e, por fim, o professor colaborador (17,3%) denominação que se atribuiu ao professor efetivo de outro departamento que, a título de ajuda, prestou serviços nos departamentos estudados sem estarem lotados neles.

QUADRO N° 2

Distribuição dos professores por departamento de ensino
e relação de trabalho no período 79/87.

DEPTO. DE ENSINO	PROFESSOR						SOMA	
	EFETIVO		COLABORADOR		HORISTA			
	A	%	A	%	A	%	A	%
MEN	41	55,4	18	20,2	15	24,4	74	100
EED	38	79,2	3	6,3	7	14,5	48	100
SOMA	79	64,7	21	17,3	22	18	122	100

Obs.: Os percentuais expressos no quadro acima subordinam-se aos limites de cada departamento.

Ambos os departamentos utilizaram as três modalidades. Destacamos o EED por haver empregado, num percentual bastante superior, o trabalho do professor efetivo (79,2%) enquanto o MEN, neste particular, firmou o seu indicador em 55,4%. Nota-se, portanto, que o emprego do professor eventual foi bastante mais frequente no MEN (44,6%) do que no EED (20,8%).

Ainda convém destacar que o EED apesar de haver, em igual período, atendido a um contingente maior de alunos (Quadro nº 1), o fez com número acentuadamente menor de professores (48). Mas, como o MEN se valeu em escala maior de professores eventuais (33 entre colaboradores e horistas), a diferença talvez possa ser atribuída à rotatividade desse tipo de prestação de serviços.

II.3 - As disciplinas

As disciplinas atingidas pela pesquisa em ambos os departamentos somaram 139. Algumas delas foram extintas antes de concluir o período de estudo. Representaram 13% do universo acima mencionado, conforme demonstra o Quadro nº 3, abaixo.

QUADRO Nº 3

Disciplinas ministradas, por departamento de ensino,
no período 1979/1987

DEPARTAMENTO DE ENSINO	DISCIPLINAS ATIVADAS EM 87/2		DISCIPLINAS EXTINTAS ATÉ 87/2		TOTAL DE DISCIPLINAS	
	A	%	A	%	A	%
MEN	58	90,7	06	9,3	64	100
EED	63	84	12	16	75	100
SOMA	121	87	18	13	139	100

* Fonte: Catálogo de Graduação da UFSC, do ano de 1987.

Na leitura do quadro, ressalta-se o EED, onde o número de disciplinas extintas foi exatamente o dobro das extintas no MEN e representou 16% da soma de suas disciplinas. Acima da média.

Ao alcançarmos o segundo semestre de 1987, o número de disciplinas ativas havia sido ajustado em 121 unidades, o que representava 87% das disciplinas existentes no período.

III - QUESTÕES LIGADAS À REPROVAÇÃO

III.1 - O caráter accidental das reprovações

Para permitir visão integral - de todo o departamento por todo o período da pesquisa - organizamos a distribuição das reprovações conforme os quadros a seguir.

Preocupava-nos o conhecimento do grau de regularidade das reprovações. Quais, dentre as disciplinas tidas como reprovadoras, as que foram assim consideradas e quais aquelas onde a reprovação aparecia como prática regular pela ocorrência accidental da reprovação.

Tanto no Quadro nº 4 como no 5 observamos acentuada pulverização na distribuição temporal das reprovações. Em cada um dos quadros torna-se impossível indicar constância de reprovações em mais de uma disciplina.

QUADRO Nº 4

MEN - Distribuição das reprovações por semestre letivo
 (disciplinas que reprovaram) Período 79/87

SEMESTRE	7 9		8 0		8 1		8 2		8 3		8 4		8 5		8 6		8 7		SOMA
	I	II																	
MEN 1129	3	5			1				2	5	2	6	5	2	3	3	3	11	51
MEN 1133													2						2
MEN 1137											1						1		2
MEN 1140											1								1
MEN 1144												1							1
MEN 1145											1								1
MEN 1188													1						1
MEN 1323					1		1												2
MEN 1330														1					1
MEN 1338					1										1				1
MEN 1346N		1	1																2
MEN 1348			1									7	1						8
MEN 1358N			1																1
MEN 1371	2				1									3		2	2	2	12
MEN 1372	3					1							2	1	2				9
MEN 1379																	1		1
MEN 1380						1													1
MEN 1385								1											1
MEN 1387																	1		1
MEN 1390														1					1
MEN 1411															1				1
TOTAL	3	5	7	1	4	2	1	1	2	5	12	8	12	5	8	3	8	14	101

OBS.: N= as disciplinas MEN 1346 e MEN 1358 foram extintas em 1981/2 e 1982/1, respectivamente.

Como exceção destacamos no Quadro nº 5, apenas a disciplina MEN 1129. Ela, a partir do primeiro semestre de 1983, passou a apresentar relativa constância. Chegou a se destacar das demais. Quanto as demais aflora comum aquelas disciplinas que, durante os 18 semestres pesquisados, reprovaram um único aluno num único semestre.

QUADRO N° 5

EED - Distribuição das reprovações por semestre letivo

(Disciplinas que reprovaram)

Período 79/87

DISCIPLINA	SEMESTRE		7 9		8 0		8 1		8 2		8 3		8 4		8 5		8 6		8 7		SOMA
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
EED 1101	1	2																			5
EED 1101																					1
EED 1103	2	2	2	2																	26
EED 1104	1	6	4	1																	22
EED 1105N	2	7																			9
EED 1106N		1																			1
EED 1107	1		3	2																	6
EED 1108																					1
EED 1109							2														2
EED 1112							1														1
EED 1113																					2
EED 1114																					4
EED 1115					1																2
EED 1117																					2
EED 1120																					1
EED 1129																					1
EED 1201	1	1	1		2	2															6
EED 1301	1	1																			2
EED 1302		1																			1
EED 1304							1		2												4
EED 1315																					3
EED 1404			1		3		1		2												5
SOMA	8	20	11	4	6	4	4	2	5	2	8	6	1	9	3	10	3	1	107		

OBS.: As disciplinas EED 1105 e EED 1106 foram extintas em 1980/1 e 1980/2, respectivamente.

III.2 - Sobre os processos de revisão

É muito provável que a prática repetida e localizada da reprovação ou da não reprovação esteja se transformando em tradição na história dos departamentos. E venha passando aos alunos, de geração em geração, garantias de promoção quando nelas matriculados. As reprovações casuais entrariam nesse quadro como exemplos de interrupção de um hábito. Como tal teriam potencial suficiente para gerar desconfortos naqueles alunos vitimados pela mudança inesperada de comportamento da disciplina.

Aproveitemos dados e conclusões para olharmos o curso de Pedagogia. O MEN não está vinculado especificamente a um único curso. Mas, se fosse necessário apontar um curso onde a sua influência fosse mais presente, o destaque ficaria com o curso de Pedagogia.

Já no EED a situação é diferente. Apenas duas disciplinas obrigatórias (EED 1101 e EED 1129) e uma optativa (EED 1314) são oferecidas às licenciaturas. As demais são dirigidas ao curso de Pedagogia. A influência dos departamentos tem, portanto, a mesma área de concentração.

Como no tocante à avaliação os traços da cultura dos departamentos são coincidentes, a influência exercida por ambos no curso de Pedagogia, é do tipo reforçadora.

Se a não reprovação é o traço marcadamente predominante na cultura desses departamentos, a influência exercida por ela sobre os usuários do curso de Pedagogia refletirá essa situação.

Isto enriquece a compreensão de, pelo menos, dois tipos de comportamentos dos alunos.

O primeiro, mas não o mais importante, está ligado aos recursos de revisão de conceitos requeridos pelos alunos que se sentem injustiçados pela reprovação. Recursos que rapidamente ganham o apoio de outros estudantes e, dividem, às vezes, a opinião dos professores. Aparece agora, a descoberto, este outro flanco do problema.

O aluno retira do convívio com o curso ou melhor dito, das influências às quais ele se acha exposto no curso, elementos com os quais contrói a sua visão do mundo. Nessa construção contém pla valores positivos e/ou negativos que lhe permitirão separar o certo do errado, o provável do improvável. A percepção que adquire diante das coisas do curso é aprendida sobretudo no próprio curso. O aluno não chega até ele sabendo quais as disciplinas que reprovam e quais as que não reprovaram. Isto lhe é ensinado. Nós o ensinamos. E o aluno aprende. Aprende a não considerar a reprovação como uma possibilidade em inúmeras e localizadas disciplinas. A história dessas disciplinas confirma isto. Elas nunca reprovaram. Ora, enquanto as coisas transcorrerem conforme o comportamento que é esperado, tudo estará bem. Mas, se por algum acidente de percurso, a previsão for contrariada, o desconforto gerado pela surpresa, tenderá a transformar-se, e é natural que assim seja, no combustível que alimentará recursos dessa natureza. Visto dessa maneira não há porque surpreender-nos com o comportamento do aluno que reivindica o direito a aprovação. Não se trata de um insolente, nem de um chato ou de um imaturo. Ele é apenas o produto de

uma situação. Situação que repentinamente muda as regras do jogo e o distingue com o inesperado.

Concentrar nossas energias tratando desses conflitos via aluno ou mesmo via professor, parece-nos, agora, atacar as consequências, trabalhar na superfície.

III.3 - O descrédito à prova

O segundo aspecto pertencente, também, ao mesmo quadro de circunstâncias pode ser descrito como o comportamento refratário dos alunos aos anúncios de provas e testes feitos pelos professores.

Na nossa experiência, em algumas oportunidades, marcar provas representou um exercício de obstinação e força. A indisposição, a contrariedade dos alunos é expressa em vigorosa resistência destinada a demover o professor de suas intenções.

No que se refere, entretanto, ao curso de Pedagogia esse temor à provas aparece reforçado por um comportamento diferenciado: a descrença de que a prova seja um instrumento de avaliação adequado. A prova é vista pelos alunos como uma prática ultrapassada, apenas decorrente da vontade autoritária do professor. Essa atitude contrária à prova se revela numa multiplicidade de argumentações ruidosas. Aparece sob a forma de comportamentos de grupo e, por essa via, adquire feições de pressão social. Se a questão não for bem trabalhada, a sala de aula poderá sediar conflitos por todo o semestre letivo.

Assim como o medo à prova foi construído durante a história de vida escolar do aluno, o descrédito a ela nos parece, pode ser creditado à mesma causa.

Não se dispõe de dados objetivos para sustentar a conclusão acima, mas o quadro de circunstância já descrito, está apontando nessa direção.

IV - QUESTÕES LIGADAS AO PROFESSOR

IV.1 - O professor horista não reproofa

Durante os nove anos compreendidos pela pesquisa recorremos ao registro do desempenho de 122 docentes distribuídos pelos dois departamentos de interesse do estudo. A distribuição desse número (Quadro nº 6) permite concluir que em ambos os departamentos o número de professores que se valeram do recurso da reprovação foi inferior ao daqueles que não o fizeram. Visto na sua globalidade estes últimos representaram 66,4%, quase o dobro dos outros.

QUADRO Nº 6

Distribuição docente por departamento (aprovação x reprovação)

DEPTO.	PROFESSORES		SOMA
	(1) R	(2) NR	
MEN	25	49	74
EED	16	32	48
TOTAL	41	81	122
	33,6%	66,4%	100%

- (1) = Professores que reprovaram
(2) = Professores que não reprovaram

Em seguida agrupamos, também por departamento, os professores que reprovaram. Encontramos, pelo menos, um resultado interessante. No MEN, do universo de professores compreendidos pela pesquisa (74) 33,8% empregaram a reprovação e, no EED, dos 48 professores, 33,3% também o fizeram. Ambos os departamentos apresentaram idêntico desempenho.

O mais importante, entretanto, refere-se à relação dos professores que reprovaram. No EED todos os que empregaram a reprovação eram professores efetivos ao departamento e no MEN, não fosse uma única exceção, a constatação seria a mesma. Ambos os departamentos parecem compartilhar de alguma norma oculta, isto é, não formalizada, inibidora do acesso, pelo professor eventual (horista ou colaborador), aos recursos da reprovação.

IV.2 - A atitude do professor diante da avaliação

Diante da curiosidade em ampliar o rol de questões referentes à avaliação desenvolvemos, com os dois departamentos, 54 entrevistas, das quais 23 delas foram feitas no MEN. Representaram 88,5% da totalidade dos professores em exercício de aulas durante o ano de 1988, em ambos os departamentos.

Dentre as situações trabalhadas nas entrevistas, uma nos pareceu preliminar. Referia-se à predisposição do professor para desenvolver atividades de avaliação.

QUADRO Nº 7

Predisposição docente às atividades de avaliação

DEPTO	GOSTA	NÃO GOSTA	+ ou -	TOTAL
MEN	18	12	3	33
EED	11	07	3	21
SOMA	29	19	6	54

Considerando a atitude do professor como elemento influenciador da sua prática, procuramos determinar em que parte ela se fazia positiva ou negativa no nosso universo.

No Quadro nº 7 temos 29 professores ou 53,7% das entrevistas que disseram desenvolver, sem as contrariedades do desgosto pessoal, as atividades de avaliação do rendimento escolar.

O dado, por parecer significativo, nos levou à seguinte questão: que forças estariam afastando o professor do convívio voluntário com a avaliação do rendimento escolar?

Alguns depoimentos colhidos nos permitiram localizar quatro razões principais, sequenciadas a seguir, sem, entretanto, representarem ordem de prioridade.

a) A descrença na conveniência da avaliação. Observamos forte posicionamento de dúvidas sobre a validade do papel da avaliação e de descrença no modelo de avaliação utilizado pela UFSC. Arrolamos abaixo alguns desses depoimentos:

- enquadrar os alunos nas atuais faixas de conceitos é preocupante. Os intervalos são muito próximos. Reprova-se com 4,9 e aprova-se com 5.

- a avaliação que hoje se pratica é inadequada.
- a avaliação não tem valor nenhum.
- a avaliação precisa ser tratada no conjunto do ensino. A que está por aí agrada pouco.

- não posso avaliar ninguém, a avaliação é apenas o cumprimento de uma obrigação administrativa.

- a avaliação é coisa muito difícil, principalmente quando se desconhece o destino, a finalidade, o futuro da sociedade e o papel da educação.

- quando eu reprovar um aluno significa que está na hora de me aposentar. Significa que perdi a visão de conjunto.

- os instrumentos de avaliação têm sido utilizados com fins de pressão para alcançar obediência do aluno.

- a organização escolar atual se mantém graças a avaliação do rendimento escolar.

- na medida em que o departamento de curso não se preocupa com a avaliação, a seriedade institucional relativa à avaliação não existe.

b) O temor às repercussões da avaliação. Outro aspecto que se evidenciou como desconfortável ao professor no trabalho da avaliação do rendimento escolar está relacionado ao temor do professor às repercussões dos resultados da avaliação. Temor que se manifesta diante da possibilidade de o aluno discordar dos escores publicados e dos recursos que habitualmente ele utiliza - pressão social - para manifestar o seu desagrado.

Parece também circular entre os professores uma mística de sabonadora do professor que reprova. A reprovação aparece como característica do mau professor.

- É comum, hoje, o professor temer a repercussão da avaliação.

- Muitos professores não reprovam para não se incomodarem.

- Reprovei uma vez só. Deu um rebu danado.

- Hoje, na UFSC, reprovar é um risco.

- Dá medo reprovar. Reprová é comprar uma briga.

- Sempre tenho dúvidas na precisão da avaliação. Tenho tudo organizado talvez por temer a pressão dos alunos.

- Talvez por medo de receber uma menção crítica do aluno deixamos de avaliar adequadamente.

- Alguns professores têm medo de reprovar para não parecem incapazes aos colegas.

c) As dificuldades da tarefa avaliatória. Alguns professores têm na avaliação a área de concentração das suas dificuldades operacionais. Parece-lhes tarefa impossível quando se trata de educação geral. Apontam dificuldades na localização de modelos práticos e acusam a inexistência de procedimentos completos de avaliação. Também a dificuldade em manipular procedimentos de trabalho confiáveis afasta o professor da avaliação.

- Na área da educação geral é muito difícil medir quantitativamente.

- A avaliação é o maior pedra na caminho do professor.

- A avaliação é o ponto crítico, o mais difícil no trabalho do professor.

- Avaliação é algo muito difícil. Emitir um julgamento é complicado.

- É muito difícil tornar a avaliação prática.
- É difícil bolar uma avaliação de maneira completa.
- Se pudesse, daria cursos e mais cursos sem avaliação.

d) O medo de cometer injustiças. Ligada a todas as outras razões, o medo de cometer injustiças revela-se como o aspecto angustiante, componente responsável pelo conjunto de forças que quebram a atratividade da avaliação. O professor sente-se comprimido entre dois medos: o de ser infiel à avaliação e o de ser injusto na distribuição do mérito entre os seus alunos.

- Tenho problemas de consciência na avaliação. Não sei quando estou sendo justo ou injusto.

- Sofro muito na hora de avaliar. Temo ser injusto. A avaliação é uma atividade angustiante.

- Na avaliação final sou complacente, decidido pelo maior conceito obtido no semestre.

- Temo sempre ser "infiel" à avaliação.

- Nunca me sinto seguro, avaliar é um trabalho muito difícil.

- O tipo de avaliação que classifica o aluno em A, B, C, D ou E é terrível.

- Todo julgamento faz tremer as bases de juiz pelo medo de cometer injustiças.

IV.3 - Da preocupação à ocupação

Embora os dados tenham revelado a preocupação dos docentes com o baixo índice de ocorrência das reprovações, pouco se observa, a nível de tendência, que possa ser considerado como corre-

ção dessa preocupação. Ao lado dela junta-se a prática consciente, continuada da não reprovação. Dizemo-nos preocupados mas continuamos não reprovando.

Perguntamos aos professores com que freqüência a reprovação acontecia nas disciplinas que ministram. Obtivemos o resultado abaixo.

Justo no meio os alunos e professoras ali estão em sua 8.

QUADRO 8

Freqüência do testemunho docente quanto à ocorrência
da reprovação na sua disciplina

de todos os que estudam cada dia a matemática é assim:

DEPTO	ALTA	MÉDIA	BAIXA	DIFÍCIL OCORRER	NUNCA OCORREU
MEN	-	-	7	19	7
EED	-	1	2	15	3
SOMA	-	1	9	34	10

Aí está. Mesmo considerando a tendência natural de auto-proteção à intimidade da pessoa, os professores, eles próprios, declaram não reprovar. Se não reprovam por que acusar de preocupante a baixa ocorrência de reprovações no departamento?

Registrarmos abaixo razões apontadas pelos professores como responsáveis pelos resultados apresentados no quadro nº 8. Apresentamos algumas delas. Pareceu-nos importante conhecer os principais motivos que dão sustentação ao comportamento do grupo.

1 - Por que razão a reprovação é difícil de ocorrer em sua disciplina, perguntamos.

- Sabe-se muito pouco do aluno para reprová-lo.
- O aluno assume compromissos com trabalhos e sempre os realiza.
- Trabalho nas fases terminais do curso.
- Trabalho exaustivamente o conteúdo.
- O aluno com risco de reprovação é trabalhado em termos de oportunidade de recuperação.

- Em função da média. A nota 5 puxa para baixo.
- No final do semestre o aluno de baixo rendimento pode recorrer às provas de recuperação e substituir a nota mais baixa do semestre pela nota da recuperação.

- Os alunos acompanham bem.
- Os alunos demonstram interesse.
- Faço provas suplementares de recuperação.
- Aplico a prova logo após o término da unidade.
- Dou todas as chances para o aluno crescer.
- Valorizo muito o trabalho do aluno.
- O professor deve funcionar como fonte de estimulação e não deve dificultar a vida do aluno.

- O próprio mercado de trabalho fará a seleção.
- Do que adianta reprovar o aluno da prática de ensino por ele não possuir os conteúdos da matéria que irá lecionar?
- Estou mais tolerante.
- O número pequeno de alunos permite dar a cada um deles atendimento especial.
- É hábito não reprovar na Pedagogia.
- Analiso a importância do conteúdo para a vida prática do aluno.

- Reprová é aumentar o tempo de formação do estudante e diminuir, consequentemente, o seu tempo produtivo.

2 - Por que razão nunca reprovou?

- Nunca encontrei motivos para reprovar.

- Se algum dia reprovar significa que perdi a visão de conjunto da educação.

- Se chegou às minhas mãos significa que o aluno passou por 12 anos de estudos e quer aprender mais. Se não aprendeu comigo pode ir adiante e aprender com outros.

- Meus alunos sempre cumpriram as suas obrigações.

- O meu aluno da prática está na fase terminal do curso.

- Exijo freqüência. Se os trabalhos de sala de aula forem acompanhados pelos alunos eles serão aprovados.

- A Prática de Ensino é terminal. A deficiência do aluno, às vezes, decorre de insuficiência de conhecimentos em outras disciplinas que a reprovação na prática de ensino não irá corrigir.

- Na prática de ensino, mesmo quando o aluno é mal preparado, ele supera isso pela força de vontade. Ele se empenha ao máximo.

- Na prática de ensino é absurdo reprovar porque a disciplina é limitada. É uma experiência muito pequena para permitir um julgamento do aluno.

- Falta segurança na avaliação.

- A prática de ensino é uma disciplina terminal. Reprová o aluno significa, em parte, reprovar os colegas professores.

- Trabalho com disciplina periférica. Ela contribui muito pouco na formação do profissional.

Não nos cabe julgar a consistência das opiniões, mas aproveitá-las. Primeiro para conhecer melhor a realidade que nos cerca, depois para delas extrair alguns pontos de exame. Por exemplo:

- A condição de disciplina em fase terminal do curso libera as Práticas de Ensino do recurso da reprovação?

- O professor de Prática de Ensino deve avaliar apenas o que ele ensinou, como acontece com a maioria das disciplinas, ou deve avaliar sobretudo, a qualidade do produto final (aluno) na sua fase de acabamento?

- A aprovação deve ocorrer de facilidades especiais, diferenciadas, propostas pelo professor para evitar a reproviação do aluno?

- Deve-se reprovar apenas nas disciplinas cuja importância dos conteúdos for julgada, pelo professor, como conveniente à vida prática do aluno?

- E a condição de disciplina periférica? Como encará-la? Significa compreendê-la como dispensável? De pouco ou nenhum proveito? Quem lhe destinaria essa marca? A instituição ou o professor?

- O que se deve saber do aluno para aprová-lo ou reprová-lo?

- Onde reside a maior sensatez: na aprovação gratuita ou na reproviação merecida?

IV.4 - Como a reproviação é interpretada

Podemos agora complementar o quadro conceptual até aqui constituído, com algumas informações ainda de natureza pessoal.

Como o nosso filão de questões está ligado a ocorrência não reprevação nos departamentos estudados, convém investigar um pouco mais sobre os motivos que a sustentam. Acreditamos que ninguém faz ou deixa de fazer alguma coisa senão em função de um motivo. O motivo, a razão de se tomar essa ou aquela decisão é muitas vezes encontrado, de forma técnica ou não, no próprio transcorrer do processo de trabalho. E o cuidado com a qualidade do processo torna-se a garantia de onde a pessoa retira a segurança para decidir. A decisão não é premeditada, ao contrário, é descoberta durante o processo de trabalho.

Mas nem sempre as coisas ocorrem assim. Às vezes o processo não conta. Se a decisão circular no espaço compreendido pela estrutura de valores da pessoa, é comum ela ser tomada antecipadamente. Isto também ocorre com a reprevação. Reprová-la ou não passa pela questão de valores. Sou contra ou favorável a ela.

Observemos algumas formas de interpretar a avaliação tiradas das entrevistas com os professores.

- Vejo a reprevação como uma anomalia.

- Avaliação é algo que destoa do conjunto. Não devia existir.

- Sua existência (da reprevação) significa algo profundamente errado.

- É um mal imposto pelo sistema. Não deveria haver reprevações.

- Até certo ponto é uma idiotice.

O que parece acertado concluir é que professores cuja forma de perceber a reprevação passar pela ótica acima, jamais reprováram. Jamais, enquanto não houver mudanças nos seus valores referentes.

Além desses, outros depoimentos também ajudam a compreender as razões da não reprovação. São componentes de natureza afetiva. Observa-se:

- Não gosto da reprovação. Só reprovo em último caso.
 - É uma coisa (a reprovação) que não gosto de fazer.
 - É uma ocorrência traumática. Faço de tudo para evitá-la.
 - É um acontecimento sofrido, tanto para o aluno como para o professor.
-
- Acho terrível ter de reprovar.
 - É uma falha do professor. Não gosto de reprovação.
 - É uma decisão dolorosa.

IV.5 - A prática da uniformização de conceitos

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa não estávamos preparados para registrar ocorrências referentes à prática de uniformização de conceitos. Acreditamos até que ela nem sequer era imaginada. Despertamos para o problema quando trabalhávamos as informações do MEN concernentes ao primeiro semestre do ano de 1985. Esta foi a razão de apresentação dos registros no MEN. No caso do EED o período foi maior. Prevenidos, registramos a ocorrência desde o primeiro semestre de 1980.

Para ser merecedor de registro o dado passou por dois critérios: primeiro, o número de alunos da turma deveria ser igual ou superior a 4; segundo, a distribuição dos conceitos deveria compreender, no máximo, dois níveis: A ou A e B, por exemplo. No primeiro caso consideramos a facilidade de envolvimento emocional de relações mais próximas entre as partes. Comum quando o professor tra-

balha com poucos alunos: 1, 2 ou 3. Arbitrariamente, dimensionamos esse pouco em até 3 alunos. Não significa dizer que concordamos ou que achamos natural que assim aconteça. O trabalho exigia um corte, optamos pelo que, no momento, nos pareceu aconselhável.

Já quanto ao segundo critério era tantas as distribuições dos conceitos em três níveis que, pela quantidade, se anulava o pitoresco.

A preferência na concentração de conceitos localizou-se sempre nos conceitos mais altos, A ou B, com destaque acentuado para o A.

Em nenhum momento a pesquisa acusou concentração nos níveis inferiores, C, D ou E.

Algumas disciplinas habituaram-se a essa prática e em ambos os departamentos ela parece próspera. Basta acompanhar os registros. No EED a maior concentração apontou para o primeiro semestre de 1987 onde 9 turmas, envolvendo 124 alunos, todos obtiveram conceito A.

No MEN temos o segundo semestre de 1987, como destaque. Foram 07 turmas, envolvendo 44 alunos. Numa das turmas todos os alunos obtiveram conceito B, nas demais, todos o conceito A.

A prática da uniformização na distribuição do mérito entre os alunos encontra em 1987 o seu ano de maior vigor, anuncian- do tendências de crescimento. Embora, no EED, por razões desconhe- cidas, tenha ocorrido, em 87/2, forte retração dessa tendência o dado não é suficientemente seguro para se perceber um processo de reversão de curso.

Alguns professores adotaram essa prática, isto é, repetem-na semestre após semestre. Às vezes o professor muda de disciplina, mas não muda de prática. Assim procede há anos. Nossos registros localizaram comportamentos mantidos (há 6 anos, ou seja, há 12 semestres). E não se trata de professores horistas ou colaboradores aos quais seria possível atribuir pouco compromisso com o desempenho do departamento ou com a qualidade da missão educativa. Atinge a todos, mas, principalmente, aos professores efetivos.

V - CONCLUSÕES

A reprovação mereceu nossa maior atenção. O próprio estudo recomendou-nos esse destaque. Ela insinuou-se, durante todo o tempo de trabalho, como obstáculo considerável à prática equilibrada da avaliação do rendimento escolar.

No que se refere ao exercício da avaliação não encontramos, entre os departamentos estudados, diferenças acentuadas. Elas apareceram, mas não se mostraram vigorosas o suficiente para singularizar um ou outro.

Em nenhum momento da pesquisa deparamos com informações reveladoras de preocupação institucional com a avaliação. Ao contrário, professores apontaram a falta dela como prova do desinteresse dos departamentos de ensino e do próprio CED. No departamento, neste particular, apenas administra-se os prazos. No final de cada semestre letivo, o resultado das avaliações do rendimento escolar é passado pelo professor, para formulário próprio denominado "Lista de Expressão Conceitual". Cabe, então, aos departamentos

de ensino, reuní-los e encaminhá-los ao Departamento de Administração Escolar (DAE). E só,

Nestes formulários a distribuição do mérito compreende cinco posições: A, B, C, D e E. A posição E é reservada aos alunos reprovados e as demais, crescendo na direção do melhor aproveitamento, de D até A, para os aprovados. O conceito E pode decorrer de duas situações: freqüência e rendimento escolar. Esta última situação representou o ponto de nosso interesse.

No estudo dessa situação, ou seja, da reprovação por fraco desempenho do estudante, considerou-se a possibilidade da transformação do perigo da reprovação por aproveitamento intelectual em reprovação por freqüência. É ocorrência comum. O aluno depois de avaliar a possibilidade de sucesso numa disciplina desiste de frequentá-la, se sua avaliação resultou negativa. No final do semestre figurará no jogo contábil, como aluno reprovado por freqüência. Este mecanismo foi citado, algumas vezes, como responsável pelo esvaziamento do contingente de alunos reprovados por aproveitamento. Não tivemos como dimensionar o seu porte. O grau de risco, isto é, o resultado das avaliações intermediárias, feitas durante o processo, ficam na guarda pessoal do professor. Só o resultado final é mantido no arquivo do Departamento. Na nossa experiência como professor, porém, temos convivido com essa ocorrência e podemos, portanto, confirmá-la. Sua freqüência, nos limites deste trabalho representa muito pouco como influência na interpretação dos dados. Neste caso específico o fator de risco não existiu. Em 95,7% das disciplinas, como ficou demonstrado, jamais existiu o risco de reprovação. Portanto, se não existia o perigo da reprova-

ção desaparecia, naturalmente, o motivo apontado como responsável pela desistência do aluno à freqüência da disciplina. A desistência do aluno, consequentemente, não justifica a ausência de reprovação.

A reprovação, por baixo rendimento escolar, nas unidades pesquisadas é praticamente inexistente. Representou 0,83%. Isto é, aprovou-se 99,17% dos alunos freqüentes. O dado representa a média encontrada nos 18 semestres estudados.

A prática da não reprovação repetida e localizada em certas disciplinas conduz o aluno à interpretação equivocada da promoção assegurada e pode consequentemente, levá-lo a negligenciar certos cuidados com sua formação.

Do universo de 139 disciplinas, 4,3% apresentam regularidade no emprego da reprovação; 26,7% reprovaram casualmente e 69% nunca reprovaram.

O dado acima resulta da cultura dos departamentos. Reflete prática prestigiada pela consciência coletiva. Nela uma espécie de superego vigia o cumprimento das normas de conduta e pune as manifestações infratoras. Força seus membros com a ameaça da pecha de incompetentes à conformidade dos normas.

Apenas alguns professores (50,6% dos efetivos) desconsideraram a "ameaça". Os professores horistas e todos os que, como colaboradores, prestaram serviços de forma eventual aos departamentos, estes jamais reprovaram. Representaram eles 35,2% do universo docente.

Algumas forças foram identificadas como responsáveis pelo afastamento do professor das práticas recomendáveis da avaliação.

Entre elas, destacou-se:

a) a descrença na conveniência da avaliação. Descrença que questiona a validade teórica do papel da avaliação e o próprio modelo de avaliação adotado na UFSC;

b) o temor às repercussões da avaliação. Decorrente do desconforto gerado pela ruidosa reação dos alunos e da possibilidade de o professor ser estigmatizado pelos seus pares;

c) as dificuldades inerentes à tarefa avaliatória. Professores se tornam refratários à avaliação pelas dificuldades operacionais as quais julgam intransponíveis. Passam a encarar a avaliação como tarefa impossível e se acomodam diante da dificuldade de manipular procedimentos técnicos de trabalho;

d) o medo de cometer injustiças. Revelou-se como o comportamento angustiante responsável também pela quebra da atratividade da avaliação. Estado de espírito, fruto do mal estar decorrente da consciência de estar sendo infiel à avaliação e a de estar sendo injusto com o avaliado.

Os professores mostraram-se preocupados com a baixa ocorrência da reprovação. Mas além da preocupação nada pode ser observado como prenúncio de correção dessa constatação. Persevera-se na prática consciente e deliberada da não reprovação.

Os dados mostraram que a avaliação do rendimento escolar encontra-se recheada de preconceitos, de imagens temerosas capazes de provocar racionalizações múltiplas. Elas inibem a iniciativa, podam o acesso às tecnologias existentes e afastam o professor dos aspectos operacionais da área.

Ligada a essa questão está o distanciamento entre o que se diz e o que se faz. Para todos os professores consultados, a avaliação do rendimento do estudante foi destacada como atividade importante do trabalho docente. Entretanto, os efeitos desse reconhecimento são pouco notados. É alto o contingente de professores a dispensar o recurso da consulta bibliográfica, outros recusam cursos como oportunidade de atualização e prestigiam apenas o convívio da experiência. Repetem acertos, evidentemente, mas também, perpetuam erros como os observados na relação dos instrumentos de avaliação. Vários deles mostram-se inadequados.

A problemática da avaliação passa pela questão de valores da pessoa e desemboca na postura do profissional. É a postura do professor, quando traduzida em relação de confiança quanto ao papel da avaliação, o pré-requisito indispensável a qualquer avanço na área. É comum pensar-se em aprimorar o exercício da avaliação do rendimento escolar instituindo, via atos administrativos (resoluções, portarias, etc.), padrões, normas e procedimentos detalhados de trabalho. Outras vezes o esforço é encaminhado via melhoria de habilitação docente pela oferta de novas tecnologias, através de cursos de atualização. Mas o que fará com as tecnologias no vaso o professor que percebe a avaliação como "uma idiotice"? As utilizará? É pouco provável.

A preparação técnica do professor interfere na qualidade do trabalho de avaliação que realiza. A prática da uniformização de conceitos é uma dolorosa prova do despreparo docente. Alguns entendimentos mereceriam estudos para julgar a sua validade. Por exemplo:

- o professor de prática de ensino não repara porque o seu aluno está na fase terminal do curso. A condição de pertencer a fase terminal do curso impede as disciplinas do recurso da reprovação?

- o que deverá ser avaliado pelo professor de prática de ensino? Apenas o que ele mesmo ensinou como acontece à maioria das disciplinas, ou deverá ser avaliado o produto, isto é, a competência geral do egresso?

Existem disciplinas consideradas periféricas. Isto é, não compõem o núcleo de disciplinas caracterizadoras do curso. Por exemplo: a Didática no curso de Enfermagem seria, neste particular, uma disciplina periférica. Esta condição dispensaria os alunos, nela matriculados, do recurso da avaliação? Quem os dispensaria?

Temos o professor que não repara por considerar os conteúdos que ministra de pouca ou nenhuma validade à vida prática do aluno. Seria inteligente manter-se a avaliação subordinada a percepções tão pessoais? Onde residiria a maior sensatez: na aprovação gratuita ou na reprovação merecida?

Desta caminhada sobreviveu, mais forte, a preocupação com os rumos da avaliação do rendimento do estudante. Os dados demonstram o seu estado de fragilidade, a sua condição de instrumento facilmente manipulado pela vontade do professor. Se a intenção docente é evitar o esvaziamento das aulas ou se pretende clima mais participativo do estudante, ele usa a avaliação para esse fim. Se apeala para o confronto, usa a avaliação para intimidar o inimigo (o aluno). Se, por outro lado, busca o conforto desvia o zelo da avaliação do justo para o agradável; da disciplina do trabalho técnico para a dos encantos da felicidade, da alegria e a satisfação.

co para a improvisação do amadorismo; do comprometimento responsável para a assistência inconsequente; da preocupação com o aluno para a preocupação consigo próprio. Não fosse este contorcionismo inconsequente, práticas como as da uniformização de conceitos já estariam, há muito, banidas, pela grosseria do erro e principalmente, pelo conhecimento, há mais de século, do fenômeno das diferenças individuais.

RESUMO

O presente artigo refere-se às formas de perceber a avaliação do rendimento escolar, no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como campo de investigação os docentes dos departamentos de Metodologia de Ensino e de Estudos Especializados em Educação e o período compreendido pelo primeiro semestre de 1979 e o segundo de 1987.

Mostra a avaliação do rendimento escolar como área desassistida, recheada de preconceitos, de imagens assustadoras, responsáveis por racionalizações múltiplas capazes de inibir o acesso do docente às tecnologias novas existentes. Identifica práticas inadequadas como a da não reprovação permanente e localizada em certas disciplinas e a da uniformização de conceitos, isto é, professores que dão a todos os seus alunos sempre o mesmo conceito: A ou B.

Recomenda novos estudos. Estes ligados à observação do desempenho docente e à análise dos instrumentos por ele empregados. Reclama, por fim, maior preocupação institucional com a avaliação do rendimento escolar.

ABSTRACT

The present paper refers to the perception of evaluation of the assessment of learning and teaching process at the Education Center of the Federal University of Santa Catarina. It has as its field of investigation the Departament of Teaching Methodology and the Departament of Specialized Studies in Education, from the first semester of 1979 to the second semester of 1987.

It shows that the assessment is an abandoned area, field of preconcepts, frightening imagens, which bring about multiple rationalizations inhibiting teachers' access to new existing technologies. The paper brings out inadequate practices such as permanent approval of the students in some disciplines and giving the same mark to all students, for example, A or B.

The research recommends new studies linked to the observation of the teachers' performance and to the analysis of the employed instruments. It calls for more attention to the institutional evaluation of teaching and learning assessment.