

AVALIAÇÃO E ÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: DISCURSOS DOS ALUNOS DA UNIABEU SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Cristina Nacif Alves

(UNIABEU – Mestre em Educação – cristinalves@terra.com.br)

Resumo: Este trabalho resulta das atividades da pesquisa denominada *Avaliação e ética no ensino superior: argumentos e discursos dos professores e dos alunos da UNIABEU sobre as práticas de avaliação da aprendizagem* mantida pelo Centro Universitário Abeu/UNIABEU. Com o objetivo de analisar os discursos dos agentes educacionais da UNIABEU frente à problemática que envolve o julgamento, por parte de alunos e de professores, sobre as aprendizagens dos alunos, parte da questão: que argumentos embasam os discursos dos professores e dos alunos da UNIABEU sobre as práticas de avaliação da aprendizagem? As respostas serão tomadas na direção dos posicionamentos dos interlocutores e de seus argumentos. Estes serão analisados com base na teoria da argumentação de Perelman (1999) e do Dialogismo proposto por Bakhtin (2003) e indicativos das concepções e das práticas da avaliação presentes na relação pedagógica dos agentes envolvidos. Além disso, afirmamos a perspectiva microanalítica de Carlo Guinzburg (2006) por permitir a compreensão dos processos históricos a partir da investigação das experiências de um grupo ou de um espaço como reconstrução social e histórica.

Palavras-chave: avaliação e ética – argumentos e discursos – formação de professores

AVALIAÇÃO E ÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: DISCURSOS DOS ALUNOS DA UNIABEU SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Cristina Nacif Alves
Professora Titular da UNIABEU
cristinalves@terra.com.br

Introdução

Este trabalho resulta das atividades acadêmicas da pesquisa denominada *Avaliação e ética no ensino superior: argumentos e discursos dos alunos e dos professores da UNIABEU sobre as práticas de avaliação da aprendizagem* mantida pelo Centro Universitário Abeu/UNIABEU, com vistas a fomentar a produção científica, a produção tecnológica e a extensão universitária.

A pesquisa analisa os discursos de alunos e professores da UNIABEU sobre avaliação da aprendizagem no que se refere à problemática que envolve o julgamento, por parte destes, sobre as aprendizagens dos alunos – a saber: a prática da avaliação escolar. Para isso, uma questão central se coloca na investigação: que argumentos embasam os discursos dos alunos e dos professores da UNIABEU sobre as práticas de avaliação da aprendizagem? Supomos que as respostas possam indicar práticas que definem os interlocutores – alunos e professores – nas suas inter-relações sociais. Entretanto, neste artigo, buscamos identificar nos discursos o que os respondentes pensam sobre que se realiza nas práticas pedagógicas de avaliação frente ao lugar, à posição, ao valor, à necessidade, à grandeza, à estima, ao merecimento que ocupam uns em relação aos outros e, ao mesmo tempo, que argumentos são usados para justificar (a avaliação) a ação concretizada (o julgamento).

Em função do grande universo da pesquisa – o Centro Universitário Abeu – UNIABEU oferece cursos nos campos da graduação e pós-graduação em áreas diversas –, selecionamos os cursos da área de Educação como população alvo a ser investigada. Assim, a investigação volta-se para o campo da formação de professores, uma vez que discursos de docentes e discentes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em História, Letras e Matemática são tomados como objetos de análise.

No presente artigo, apresentamos e analisamos os dados coletados na aplicação do inquérito por questionário piloto. Dois questionários foram construídos, um destinado a alunos e outro a professores da UNIABEU, denominados questionário-discente (Q-Di) e questionário-docente (Q-Do), respectivamente. Apesar dos instrumentos se diferenciarem quanto à natureza das perguntas, eles são complementares no que se referem ao conteúdo abordado. Ambos os questionários possuem o mesmo número de questões com conteúdos semelhantes, muitas vezes idênticos, pois na maioria das vezes diferem apenas na forma da pergunta quando endereçada ao aluno ou ao professor.

Este trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro informa ao leitor o quadro teórico-metodológico da pesquisa acerca das teorias de Perelman (1999; 2005) e Bakhtin (1992; 2003) sobre as relações entre pensamento/ação e teoria/prática; além de travar um diálogo com a perspectiva microanalítica de Carlo Guinzburg (2006) que permite a compreensão dos processos históricos a partir da investigação das

experiências de um grupo particular. O segundo apresenta a análise dos dados com base na Teoria da Argumentação, de Perelman (1999; 2005) e no Dialogismo de Bakhtin (1992; 2003). O último tece algumas considerações finais acerca das relações entre avaliação e ética to que tangem às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos.

1. Argumentos e discursos: princípios, valores e crenças

Concebemos as práticas sociais, culturais e históricas como resultado das interações entre os homens. A percepção da importância da linguagem para a formação de professores pesou sobre as respostas à pergunta de partida: que argumentos embasam os discursos dos alunos e dos professores da UNIABEU sobre as práticas de avaliação da aprendizagem? Por isso, discutimos a importância da Linguagem para a formação dos sujeitos na perspectiva sócio-histórica, fundamentando tal percurso com as contribuições de autores como Bakhtin e Perelman.

O pensamento de Bakhtin (1992; 2003) está centrado na linguagem, cujo método de análise é a dialética, sendo o dialogismo o conceito que perpassa toda a sua obra, o que permite conceber a linguagem como o princípio constitutivo de todas as relações. Tal concepção dialógica confere destaque ao fator coletivo e social da produção de idéias e textos. O Homem não existe isolado, sua experiência de vida entrecruza-se com a do outro. Assim, a relação dialógica não pode ser pensada como autônoma e independente, pois as palavras de um estão inteiramente ligadas às palavras de um outro.

A consciência não é individual, mas social e ideológica. O material da consciência é a linguagem, sendo as condições de produção determinantes do discurso, a saber: a posição social ocupada pelos interlocutores, o conjunto de conhecimentos explícitos ou implícitos nos argumentos (teses, sentimentos, valores, opiniões, apreciações, crenças, etc.) as condições materiais concretas de sua realização (lugares e tempos da enunciação). Ou seja, o discurso que atravessa e afeta o outro é que produz e forma a consciência – o pensamento –, que por sua vez interferirá no discurso dos outros, configurando-se num curso incessante de movimento dialético entre as muitas vozes que se cruzam no plano das relações entre os homens.

Para Bakhtin (1992; 2003), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua. O enunciado reflete as condições específicas e os

objetivos de cada uma dessas esferas, tanto pelo seu conteúdo como pelo seu estilo. O enunciado caracteriza-se pela relação, regularidade e revezamento entre as enunciações dos sujeitos. Entende-se por enunciação o processo dos quais os enunciados são frutos, como elos de uma complexa cadeia onde antigas concepções são revisitadas à luz de outras perspectivas, gerando novas percepções sobre os tópicos discutidos. Por isso,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua realização, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Bakhtin (1992; 2003) considera a linguagem a ferramenta sobre a qual emergem todas as formas de organização e de constituição dos sujeitos e dos fatos da realidade. Para ele, o livro também é diálogo, é um ato de fala impresso. "O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc." (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Tudo está o tempo todo em plena comunicação, não se referindo tão somente à fala em voz alta entre pessoas, mas a todo e qualquer discurso, inclusive o discurso interior, de onde decorrem inúmeras enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório, ou seja, por suas condições de produção, relacionadas tanto a um tempo e a um lugar específico como à posição e ao papel de cada um de nós nesse contexto.

A língua é o resultado dos discursos em ação, cuja materialidade se dá a partir da intenção e da finalidade do falante, pois o discurso é sempre endereçado a outro e se constitui em função deste. Então, discurso envolve uma relação entre sujeitos e organiza a atividade mental dos falantes, pois o contato com a palavra do outro impõem uma resposta, que se caracteriza a partir dos sentidos e significados partilhados. Conforma afirma Bakhtin (1992, p. 44): “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”.

Compreender o discurso é passar da funcionalidade da língua para a sua intencionalidade; é desvendar como na língua estão acumulados os significados de outrem, a intenção de outrem, e tentar esboçar o discurso com outros significados que não aqueles do seu enunciador. O discurso é, assim, o uso da linguagem em determinado contexto, materialmente e concretamente relacionado às intenções dos falantes, por isso, a intencionalidade não existe como uma condição individual, mas como condição coletiva, travada no âmbito das interações verbais. O discurso só se constitui enquanto discurso quando ele é um interdiscurso. Ele só pode ser classificado e analisado quando tomado em consideração a outros discursos – base para o conceito de dialogismo em Bakhtin.

Assim, a teoria de Bakhtin é essencial para o presente estudo, já que a intenção é a de pensar o espaço de formação como produto e produtor de novas subjetividades e possibilidades de ação no que se referem às aprendizagens e às formas de ensino.

No campo de compreensão sobre a formação do conhecimento, se inserem a Teoria da Argumentação de Perelman (1999) e a natureza problematizadora da retórica, discutida por Meyer (1993), que apontam uma relação dialógica entre os sujeitos do conhecimento e os objetos a serem conhecidos, na medida em que convocam o outro – a quem os argumentos se dirigem – a uma resposta – de adesão ou de recusa – sempre pautada na reflexão, no confronto e na procura por explicações e justificativas que possam fundamentar os pensamentos e ações postas em curso. A argumentação, ao contrário da demonstração, não é coerciva, mas reflexiva, pois dá ênfase ao campo da ação, a partir do confronto e do diálogo entre os que concorrem para a construção do conhecimento.

Essa forma de conceber a construção do conhecimento não está centrada, apenas, no interior do psiquismo humano, mas participa dos diversos signos presentes no movimento da história. O espaço de formação, lugar por excelência de encontro e de confronto de muitas vozes, reflete e refrata a realidade social dos membros de uma comunidade (BAKHTIN, 2003), cuja circulação dos discursos faz emergir a produção de conhecimento a partir e em torno da alteridade e das formas de organização do desejo no campo social. O que implica a condição do sujeito não somente em relação à identidade, mas também em relação à alteridade, pois a formação não se configura de forma individual e independente, requer e exige o reconhecimento e o envolvimento

com modelos expressos num “consciente coletivo”, social e político. Dessa maneira, a qualidade de “ser educador” ou “ser educando” – de formador e formando – não condiz, tão somente, com as competências técnicas do sujeito idealizado, mas também, reflete a maneira como os outros lidam, encaram a sua capacidade de ensinar e aprender, bem como com as expectativas estabelecidas frente ao modo de ser desses sujeitos sociais.

Mazzotti e Oliveira (2000) ao abordarem os processos argumentativos, ressaltam as implicações entre ações e significados, pois “o processo pelo qual são fixados os objetos de argumentação utiliza-se da transferência de significados de algo conhecido para algo que se deseja conhecer.” (p. 52)

O relevante, no contexto da produção de conhecimentos confiáveis sobre a prática educativa, é a unificação temática proposta pela teoria racional da ação social. Esta unificação se faz pela exposição das razões que os atores sociais têm para apresentar certas crenças, valores e condutas, bem como a coordenação daqueles elementos. Isto implica considerar que as pessoas mantêm conversações, dialogam entre si, argumentam em seus grupos, não agindo sob o controle de forças que elas mesmas desconhecem. (Mazzotti e Oliveira, 2000: 49)

Portanto, a orientação para a formação deve estar voltada para o desenvolvimento e a transformação do sujeito inserido na cultura, jamais fora dela; deve procurar compreendê-lo na sua lógica para, a partir daí, propor outras. O ser humano é um ser de necessidades, que só são satisfeitas socialmente nas relações que as determinam. O sujeito é um sujeito produzido em uma prática social. Não há nada que não seja produto das interações entre indivíduos, grupos e classes. Ou seja, toda essência subjetiva deve ser considerada como a interação entre sujeitos e os objetos externos e internos, numa permanente inter-relação dialética que pressupõe o “um” e o “outro”, o individual e o coletivo – tudo aquilo que se caracteriza e se funda nas práticas culturais.

A cultura é o pano de fundo comum da humanidade, para o qual sujeitos sociais contribuem, usufruindo e transformando-o no espaço da experiência, que se manifesta no pensar e no agir sobre o mundo.

Com base nas contribuições de Meyer (1993), o espaço de formação deve ressaltar a preocupação com a relação entre o orador e o auditório vista como possibilidade de aproximação e de consensos. O orador busca a concordância do auditório através da utilização de técnicas retóricas. Desta forma, a argumentação indica

um caminho possível para a negociação planejada nos discursos, convertendo-se em adesão ou em recusa.

A teoria da argumentação se vale das contribuições da retórica no que se refere às dimensões do *ethos* (a do orador), do *logos* (a do discurso) e do *pathos* (a do auditório), nas quais o campo retórico se insere. Entretanto, se diferencia deste, que se constitui na articulação entre o *ethos*, o *logos* e o *pathos*, e se liga à dimensão do discurso (*logos*) sem desconsiderar o conjunto de razões não coercivas que o orador utiliza para persuadir o auditório. Contudo, para que a persuasão ocorra, ela não depende apenas do discurso em si mesmo (*logos*), mas da maneira pela qual é proferido (*ethos* do orador) e das disposições (*pathos*) do auditório para recebê-lo. A argumentação se liga ao *logos* no sentido de ser ele o instrumento que poderá viabilizar a adesão de seus participantes, através das emoções e razões nele envolvidas, sem que se pretenda tão somente convencê-los com argumentos lógicos que visem conclusões únicas.

Assim, cabe ao orador (aquele que argumenta a tese) provocar o auditório (a quem os argumentos se dirigem) com um discurso voltado para a problematização. A Linguagem, então, assume lugar de destaque na formação dos sujeitos, por isso, a relevância da perspectiva da Argumentação de Perelman (1999; 2005), bem como as contribuições de autores como Bakhtin (1992; 2003; 2005) e Guinzbug (1998; 2000) na construção deste trabalho.

Bakhtin (1992; 2003; 2005), ao atribuir à linguagem a função de organização e constituição dos sujeitos, ressalta o discurso como determinante das relações entre os interlocutores em toda e qualquer interação. Perelman (1999; 2005), ao dispor sobre a criação de uma teoria da argumentação, fornece critérios objetivos para a confrontação de valores e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento, cuja resultante depende do discurso em ação, caracterizado pelo contexto e pelo auditório para o qual ele é produzido, revelando que a relação entre quem fala e quem ouve é retórica e visa à adesão dos participantes.

Assim, os autores relacionam a linguagem como agente construtor de conhecimentos e impulsionador das transformações das práticas sociais, fornecendo as bases para a elaboração do conhecimento, de modo geral, e desta pesquisa, em particular.

De forma bastante parecida, na investigação de processos inquisitoriais, o historiador Carlo Ginzburg narra a história do moleiro Menocchio e, a partir da análise das particularidades de fragmentos dos discursos do passado obtém acesso à cultura do século XVI e propõe a circularidade cultural entre as idéias das elites, formalmente registradas, e as tradições populares, oralmente transmitidas. Outro aspecto da obra de Ginzburg a ser ressaltado refere-se ao método indiciário que, segundo referido autor, fundamenta-se na observação dos detalhes e pequenos sinais existentes nos fenômenos que permitem reconstruir redes de relações, comportamentos e identidades de agentes atores sociais que, apesar de secundários, podem ser percebidos nos comportamentos sociais mais abrangentes. Assim, Ginzburg explicita os traços presentes no contexto cultural micro e estabelece aproximações destes com os traços existentes no contexto social macro. Desse modo, esta perspectiva analisa situações específicas, comportamentos individuais e acontecimentos pontuais sem perder de vista a relação dos mesmos com o contexto sócio-cultural mais amplo de um tempo e um espaço específicos. O paradigma indiciário pode ser percebido em diferentes campos, tais como: na resolução de crimes e questões jurídicas pela apresentação de provas e detalhes, bem como na descoberta de doenças através da investigação dos sintomas apresentados. Nesse contexto, ressaltamos os traços particulares como pistas reveladoras da realidade mais abrangente. Assim, investigamos os vestígios presentes nos discursos dos alunos e dos professores da UNIABEU como passo para problematizações mais abrangentes sobre as relações entre avaliação das aprendizagens, formação de professores e ética na atualidade. O caminho traçado revela-se como o fio-condutor entre a experiência particular dos indivíduos e as regras de conduta defendida pelos sistemas normativos.

Carlo Guinzburg mostra que o moleiro tinha acesso a livros destinados às elites e que suas “estranhas” apontavam para o elo existente entre a cultura dominante e cultura popular. Com isso, sustenta a tese de que a cultura popular não é passiva, mas criativa e criadora de idéias e estratégias de ação. Argumentos que nos permitem problematizar a influência do pensamento na prática, que o contato com autores do campo da avaliação cria ressonâncias práticas e discursivas no campo da formação de professores e que teoria e prática são instâncias dialéticas em permanente contato e, portanto, indissociáveis que assumem no contexto social, cultural histórico. Admitir a

dissociação entre teoria e prática é o mesmo que sustentar que a cultura popular liga-se à oralidade e que a cultura das elites, à escrita. Ao contrário disso, e conforme aponta Ginzburg, as expressões das duas culturas encontram-se constante e permanentemente interligadas.

2. A prática do discurso e o discurso na prática

Os instrumentos de coleta de dados contaram com duas sessões: uma com questões pontuais sobre as características gerais dos investigados e outra relativa a concepções de avaliação e ética, de onde retiramos os discursos analisados. A seguir, apresentamos breve perfil dos pesquisados.

A partir do referencial anteriormente explicitado, os discursos dos alunos e dos professores da UNIABEU foram analisados. A forma e o conteúdo das respostas foram mantidos com o objetivo de preservar a autoria dos enunciados. O questionário de coleta de dados contou com 22 questões, abertas e fechadas.

O questionário piloto foi desenvolvido para diagnosticar possíveis falhas no que diz respeito à coleta de informações. E para descrever as opiniões existentes no mesmo, é necessária uma compreensão dos dados como um todo, sendo assim a descrição se desencadeará pela forma discursiva, levando-se em conta que o mesmo foi respondido por um total de 26 alunos, regularmente matriculados no curso de pedagogia da Uniabeu.

Nem todas as questões encontram-se analisadas neste artigo, em função dos limites e características deste tipo de acadêmica. Da mesma forma, apenas as respostas que suscitam novos questionamentos, consideradas com maior nível de problematicidade (MEYER, 1998) foram selecionadas à análise.

2.1 Perfil dos discentes pesquisados

A maioria dos discentes investigados informou ter entre 20 e 28 anos de idade e ser do sexo feminino. Quanto ao estado civil, todos os pesquisados informaram ser casados e pouco menos da metade revela possuir filhos.

Todos os respondentes afirmaram que trabalham e estudam, onde 54% afirmaram atuar no campo da Educação. Destes, 46% asseguram atuar em sala de aula como professores e 8% em funções administrativas ou organizacionais. Os demais pesquisados disseram

trabalhar em campos diversos da do da Educação (16%) ou não especificaram a função (30%), o que abre precedentes para inferir que é possível haver entre estes últimos profissionais ativos da Educação.

2.2 Perfil dos docentes pesquisados

O questionário piloto aplicado a docentes da UNIABEU foi aplicado em cursos da área de saúde e não contou com muitos respondentes, apenas 5 professores se dispuseram a colaborar. A maioria dos discentes informou a faixa etária entre 35 e 45 anos, ter cursado o ensino fundamental e básico em escolas privadas e o ensino superior em universidades públicas.

2.3 Análise retórica dos dados obtidos

Em função dos limites de um artigo científico, neste momento, nos deteremos os dados coletados pelo questionário piloto aplicado aos alunos do 8º período do curso de Pedagogia e desenvolvido pelo grupo de estudos da pesquisa *Avaliação e ética no ensino superior: discursos dos professores e dos alunos da UNIABEU sobre avaliação da aprendizagem*, financiada pelo Programa de Apoio à Pesquisa – PROAPE, do Centro Universitário Abeu – UNIABEU.

A 3ª questão visou compreender se o conteúdo ensinado pelo professor encontra-se de acordo com o que é cobrado nas provas. Dos 26 respondentes, 77% afirmaram que sim e 33% revelaram que às vezes. Estes lançaram argumentos em justificativa ao julgamento acerca do questionado: “os professores não aceitam a maneira como se coloca a resposta, só aceita como está na apostila”; “No primeiro período, na disciplina Metodologia da pesquisa, o professor tinha dificuldade de passar o conteúdo e na prova cobrava”; “Porque na teoria o professor alega que não devemos usar as palavras do texto, porém na prática ele só considera desta forma”.

Embora 33% tenham manifestado insatisfação quanto os conteúdos das avaliações e responsabilizado os professores por ambiguidades entre o discurso (teoria) e a ação (prática), a maioria afirma que não há incoerências as práticas dos professores quanto à avaliações das aprendizagens.

A 4ª questão procurou investigar se o aluno, frente o conteúdo apresentado em sala, se sente incitado a aprender. As respostas apontam que: 46% se consideram satisfeitos quanto à motivação em aprender; 38% dos alunos responderam que nem sempre a satisfação lhes é garantida pelo conteúdo apresentado em sala de aula, e apenas 15% responderam não se sentirem motivados a aprender.

Ainda que a maioria discente (46%) revele sentir-se motivada a aprender, se somarmos os percentuais que afirmaram nem sempre se sentir motivado a aprender com os satisfeitos e os que não se interessam nunca, o grau de falta de motivação sobre para 54%.

E, quando questionados acerca de sugestões para a motivação das aprendizagens, explicitaram: “Mais dinamismo e clareza por parte de alguns professores”; “(...) professores capacitados a estimular o aprendizado e não somente em colocar conteúdos”; “Conteúdos ligados a assuntos do cotidiano vivenciado pelo aluno”; “depende de como o conteúdo é abordado pelo professor”; “A própria motivação dos professores”; “Prática”; “Aulas elaboradas com significado”; “Que as aulas sejam mais interativas e que os professores utilizem recursos midiáticos”; “menos teoria e mais prática”; “(...) reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas”.

Os argumentos usados apontam que os professores são vistos como os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos, pois nenhum alunos se manifestou com relação à falta de interesse por motivos próprios.

Ao serem questionados sobre situações difíceis relativas às aprendizagens, 23% responderam que, **compreender os conteúdos ensinados em aula** e justificaram: “Porque realmente a turma não faz silêncio, parece turma de aluno de ensino médio”; “Às vezes saio muito dispersa”; “Porque na maioria das vezes o conteúdo é passado de qualquer forma sem sentido”; “Tem algumas disciplinas que os professores não contextualizam”; “Às vezes os conteúdos não são explicitados de maneira clara”; “Às vezes, quando repasso o conteúdo explicado pelo professor (...) surgem algumas dúvidas”. Já 35% disseram que o mais difícil é **compreender o texto sem a mediação do professor**, e em defesa argumentaram: “Mesmo com a capacidade que só na graduação adquirimos de interpretação de textos, alguns são terrivelmente complicados e complexos sem a mediação do professor”; “Porque necessitamos de orientação quanto ao assunto dado”; “A mediação do professor é fundamental para a compreensão do

conteúdo proposto”; “Pelo fato de às vezes nos depararmos com textos de difícil linguagem”; “Porque às vezes entendo de uma maneira contrária ao objetivo do autor”; “Ao ler um texto, muitas vezes não compreendo o significado de algumas palavras, mesmo com a ajuda do dicionário”; “Às vezes estamos diante de textos complicados e com duplo sentido, que sem a presença do professor fica difícil a compreensão”; “Sinto falta da orientação do professor”. 11% dos participantes responderam que suas maiores dificuldades eram **interpretar questões da prova**, para tal expuseram: “Mesmo estudando muito, fico nervosa”, “Nem sempre os professores são claros e objetivos”. E 31% responderam que a maior dificuldade está em **expressar o pensamento através da escrita**, e explicaram: “Tenho facilidade com questões subjetivas, afinal se a Universidade estimula a produção do conhecimento, creio que seja a melhor maneira de verificar a aprendizagem”; “Nem sempre o professor aceita sua opinião”; “Porque muitas vezes eu sei o que eu quero escrever e não consigo organizar as idéias na hora da escrita”; “Quando escrevemos e analisamos tudo ao mesmo tempo, na maioria das vezes, escrevemos o que não queríamos a princípio ou enchemos lingüiça”; “Tenho receio que o professor não entenda”; “Porque muitas palavras pensadas não ficam legais na escrita”.

Quando o assunto é dificuldade, 35 % dos alunos se posicionam de forma dependente dos professores, o restante 65% trazem para si o encargo pelo obstáculo à compreensão.

A questão 08 referiu-se a maior dificuldade enfrentada pelo aluno na sua vida acadêmica. Somente 15% apontam a realidade de estudar e trabalhar como o maior estorvo da vida acadêmica, conforme as falas: “estudar após um dia inteiro de trabalho intelectual, as finanças, algumas aulas sem motivação, cansaço”; “conciliar horário de aula com as rotinas de trabalho do dia a dia”. 31% se manifestaram em reclamação à carga horária, às leituras e tarefas acadêmicas, de acordo com os enunciados: “a execução dos estágios na prática, pois são dois por semestre”; “realizar seminários em grupo, devido a correria do trabalho”; “a exausta carga horária”; “corresponder a todas as exigências de trabalhos com prazos estabelecidos”; “monografia”; “como mencionado acima, alguns textos eram extremamente complexos, no início a tal ponto de estar grudada ao dicionário para entendê-los e também a compreensão da elaboração da monografia”; “muita leitura, acho que em excesso e às vezes não consigo entender os

textos proposto pelo professore muitos outros”; “desenvolver a parte teórica da monografia”; “os estágios cobrados. A grande maioria (44%) acusa a prática do professor como responsável direta pela maior dificuldade acadêmica, como os discursos podem exemplificar: “a intolerância de alguns professores”; “a falta de contextualização acadêmica, quero dizer com isso que muitas vezes não vejo o professor trabalhando com a realidade com que o aluno vive”; “muitas vezes a postura de alguns professores com relação a interagir com os aluno, pois pregam que a interação para a construção do conhecimento é a chave para o sucesso da aprendizagem significativa e na verdade o discurso é falso”; “aulas longas cansam e os professores ficam enrolando, saindo do assunto e quando não trazem novidade, apenas cuspe e giz (apostilas)”. 7% creditam as dificuldades acadêmicas ao entraves financeiros: “falta dinheiro”; “questões financeiras”; “a falta de recurso financeiro”; “sem dúvida a questão financeira. Apenas 3% assumem seus próprios limites como objeção: ”compreender algumas matérias que na minha concepção não são importantes”; “não digo dificuldade, mas a falta de tempo para estudar é algo que me atrapalha”.

Na questão 10, indagou sobre de quem seria a maior responsabilidade por resultados insatisfatórios obtidos através de uma prova. Os respondentes poderiam optar entre 4 alternativas: o aluno que não estudou o suficiente (58%); o professor que não soube elaborar bem a prova (0%); a falta de tempo para a realização da prova (0%); a extensa quantidade de conteúdos abordados ao longo do bimestre (12%); 30% sugeriram motivos diversos – “como se encontra o aluno no momento da prova”; “é muito complexo”; “apenas a prova não avalia tudo”; “Creio que seja um pouco de medo ainda porque temos monografia a ser feita”; “A falta de tempo para estudar devido ao trabalho”; “Ambos se não houve aprendizagem é porque não houve ensino”; “O feedback entre o aluno e o professor”; “Pra mim é um conjunto de fatores que ocasionam isso, incluindo os de cima”.

A questão 17 buscou conhecer o nível de satisfação dos alunos em relação à nota 7,0, rendimento mínimo exigido pela instituição para a aprovação: 8% consideram excelente rendimento que os deixa felizes; 19% acham o rendimento bom, sinal de aprendizagem suficiente e 73% avaliam o resultado como ruim, o que faz com que eles sintam-se em débito consigo mesmo.

A questão 18 investiga para que serve a avaliação na opinião dos discentes. Em função das respostas assumirem formas diversas, mas muitas vezes de conteúdos semelhantes, 5 categorias foram criadas para expressar os objetivos da avaliação revelados pelos alunos, conforme a tabela 1 abaixo:

TABELA 1 – Objetivos da avaliação, segundo a opinião dos discentes da UNIABEU

ATENDER O MERCADO DE TRABALHO	4%
CUMPRIR UMA EXIGÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	11%
CONHECER O GRAU DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	38%
REVELAR O DESEMPENHO DO PROFESSOR	15%
ACOMPANHAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	14%
NÃO RESPOSTAS	18%

A questão 19 questiona se o aluno já se sentiu mal avaliado: 74% revelaram insatisfação quanto à avaliação e 26 disseram que nunca se sentiram mal avaliados no processo de formação acadêmica. Apesar de 77% afirmar que o conteúdo ensinado está de acordo com o que é cobrado em prova, conforme revelado pela questão 3, na questão 19, podemos nos deparar com um percentual muito semelhante (74%) no que se refere já ter se sentido mal avaliado. E ainda, quando solicitados a explicitarem os motivos da má avaliação todos os discursos têm um tom de condenação ao professor: “o professor não aceitou as respostas porque queria que as mesmas fossem idênticas ao texto”, “perseguição por parte do professor”; “os alunos ficam perdidos porque são vários professores pregando visões diferentes sobre um mesmo tema”; “há professores exercendo a profissão sem prazer”; “em situações de injustiça do professor, porém prefere não comentar por uma questão ética”.

A questão 20 indagou se o aluno já conseguir reverter um resultado insatisfatório em alguma avaliação. 50% afirmaram que sim, 36% disseram que não e 14% não responderam. Dentre os que conseguiram reverter o resultado, encontram-se discursos como: 10% recuperaram na avaliação seguinte, 60% revelaram ter conversado com o professor, 15% recorreram à coordenação e 15% recorreram à gestão do campus junto com toda a turma. Nesse caso, a persuasão parece ter sido o fator preponderante na alteração da avaliação.

A questão 21 pergunta se os alunos consideram que haja ligação entre Avaliação e Ética. As respostas: 80% afirmaram que sim, 4% disseram que não e 16% não responderam. E, mais uma vez, quando as ligações entre avaliação e ética são

indagadas, a maioria dos discente acusa o professor de não ser ético, direta ou indiretamente, conforme: “o professor deve cobrar o assunto da mesma forma que foi dado em sala sem complicar na avaliação”; “uma boa avaliação depende do professor agir com honestidade, sem pegadinhas”; “para avaliar é necessário ser ético e agir através dela como seu aluno”; os professores avaliam os alunos considerando seus conhecimentos e não os do aluno. É preciso ética e bom senso ao avaliar e elaborar instrumentos de avaliação”; “o professor não deve levar para o lado pessoal na hora de avaliar, senão vira uma bola de neve”; “deve haver postura para avaliar, deve haver olhar crítico para enxergar o que o aluno quis passar quando escreveu nas ‘entre as linhas’ e seu cotidiano e não apenas pelo resultado do papel”.

Considerações finais: quem somos nós e quem são os outro para nós?

Avaliação e ética entrecruzam-se de muitas formas e em diversos momento. Todavia, o nosso foco volta-se para o momento em que o outro passa a ser objeto da apreciação e do julgamento por parte de um único referencial e, ao mesmo tempo recusa uma prática problematizador, o que confere ao outro o estatuto de absolvido e condenado e aproxima o campo da avaliação ao do direito.

Para dar início a problematizações sobre as relações entre ética e direito, Perelman lança as perguntas: “em que medida o juiz, em direito, terá meios de fazer intervir, no exercício de suas funções, sua concepção particular da justiça? Em que medida as concepções morais influenciam o direito?” (Idem, p. 28-29). Nesse momento, o referido autor mostra que não há como separar ato e pensamento, mesmo quando o discurso o queira assim determinar. A resposta às questões acima, diz Perelman (2005, p. 29):

Mesmo quando se trata de um juiz que se contenta em seguir as trilhas batidas da jurisprudência e que não deseja inovar na matéria, seu papel não é puramente passivo. De fato, como toda visão da realidade é em certa medida subjetiva, e isto ainda mais quando se trata antes de uma reconstituição do que de uma visão direta, o juiz íntegro será, mesmo involuntariamente, levado a fazer coincidir, em sua apreciação dos fatos, o direito e seu sentimento íntimo de justiça. Baseando-se em certos indícios ou negando-lhes a importância, levando em conta certos fatos ou interpretando-os de modo que se esvaziem de qualquer significado, o juiz pode fornecer uma imagem direta da realidade e dela deduzir uma aplicação diferente das regras de justiça. (PERELMAN, 2005, p. 29)

O julgamento não é senão o resultado da articulação entre valores e princípios e as ações realizadas, sendo que em justiça há a exigência de se justificar a decisão. Contudo, em matéria de avaliação educacional – tanto dos processos de ensino-aprendizagem, especificamente, como do das instituições, de forma geral – a justificativa à decisão tomada pouco ou quase nada se assemelha ao direito, onde a argumentação é imprescindível.

No campo da Educação, a discussão por conta de interpretações diferentes ou das controvérsias inconciliáveis não aparece, ao contrário, encerra-se como parte da natureza constitutiva dos fatos. Fato este que nega ou negligencia o “conhecimento capaz de impulsionar escolhas, ações e decisões que favoreçam o encontro e o reconhecimento do outro” (ALVES, 2007). Nesse contorno, o presente estudo se faz relevante também, porque visa problematizar as práticas de avaliação das aprendizagens e relacioná-las ao debate sobre a ética do desenvolvimento do conhecimento que requer a alteridade como parte constitutiva de seu desdobramento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- MAZZOTTI, T. B. e OLIVEIRA, R. J. de. **Ciências da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel. **Questões de retórica, linguagem, razão e sedução**. Lisboa: edições setenta, 1998.
- _____. **Qu'est-ce que l'argumentation?** Paris: Vrin, 2005.
- OLIVEIRA, Renato José de et al. **O que pensam alunos do ensino fundamental sobre valores morais e ética**. IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São Carlos, jul./2009. Publicado em CD-ROM.
- PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.
- PERELMAN, Chaim, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.