

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

## LEARNING EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON DISTRIBUTIVE JUSTICE THEORY

Alberto Santos Arruda<sup>1</sup>  
Viviane Brito dos Santos<sup>2</sup>  
Henrique Paulo Santos Arruda<sup>3</sup>

### RESUMO

Frequentemente, os indivíduos pautam seus raciocínios e comportamentos em normas morais ou princípios éticos que formam suas concepções de “justiça.” Cabe enfatizar que tanto os raciocínios quanto os comportamentos constituem fenômenos circunscritos a contextos socioculturais, cenários prático-simbólicos nos quais diferentes ações e concepções de realidade podem emergir. No campo educacional, diferentes tipos de situação podem envolver raciocínios em termos de justiça ou injustiça, dentre os quais se destaca a avaliação somativa da aprendizagem, cuja consequência objetiva é a atribuição de notas. Neste estudo foram analisados os raciocínios de justiça produzidos por alunos e professores universitários, com relação a diferentes contextos de avaliação somativa da aprendizagem no âmbito do ensino superior. Uma amostra de 125 indivíduos de ambos os sexos, 30 professores e 95 alunos universitários, respondeu a um questionário contendo três diferentes situações hipotéticas correspondentes a três contextos distintos de avaliação somativa da aprendizagem conduzidos dentro da universidade, diante dos quais, cada participante deveria se posicionar indicando a solução mais justa entre quatro opções pré-estabelecidas. Constatou-se que a adoção dos princípios da “igualdade”, da “necessidade” e do “mérito” varia de acordo com cada contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Contexto. Justiça.

### ABSTRACT

Individuals often base their reasoning and behaviour on moral norms or ethical principles that form their conceptions of “justice”. It should be emphasized that both reasonings and behaviours are circumscribed phenomena on sociocultural contexts, practical-symbolic scenarios in which different actions and conceptions of reality can emerge. In the educational field, different types of situation may involve reasoning in terms of justice or injustice. Among such situations, summative learning assessment contexts, whose objective is the attribution of grades, stands out. During this study were analysed the reasoning of justice produced by higher education students and professors in relation to different summative evaluation contexts. A sample of 125 individuals of both genders, 30 professors and 95 university students, answered a questionnaire containing three different hypothetical situations, corresponding to three distinct contexts of summative assessment conducted within the university, each one of these questionnaires proposed four possible solutions. Participants were requested to indicate the fairest solution. It was pointed out that participants adopted principles of “equality”, “necessity” and “merit” according to each context.

**KEYWORDS:** Evaluation. Context. Justice.

1 Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: prof.alberto.arruda@gmail.com

2 Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: vbs.rt@hotmail.com

3 Doutor em Linguística pela University of New South Wales (UNSW/Austrália). Docente da University of New South Wales (UNSW). E-mail: pauloarruda.henrique@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As relações sociais frequentemente desencadeiam problemas práticos, cujas soluções podem trazer consequências diferenciadas para os envolvidos. Nestas situações, os indivíduos se defrontam com a necessidade de pautar seus raciocínios e comportamentos por normas morais ou princípios éticos reconhecidos como obrigatórios ou apropriados, visando promover um equilíbrio para as relações sociais centrado essencialmente em uma concepção de “justiça.”

Raciocínios e comportamentos ético-morais apresentam aspectos subjetivos pessoais, a exemplo do grau de motivação de cada indivíduo e de seu nível de consciência quanto ao plano da moralidade e da ética. Entretanto, neste estudo, se enfatiza que, tanto os raciocínios, quanto os comportamentos constituem fenômenos circunscritos a contextos socioculturais, ou seja, cenários prático-simbólicos gerados pela interação dos indivíduos, nos quais diferentes ações e concepções de realidade distintas podem emergir. No que se refere ao plano cognitivo, os raciocínios sobre a justiça podem ser abordados, basicamente, estudando-se a categorização de situações de interação social em termos de justiça ou injustiça.

Em se tratando do campo educacional, existem diferentes tipos de situação que podem envolver raciocínios em termos de justiça ou injustiça, dentre os quais se destaca a avaliação somativa da aprendizagem, cuja consequência objetiva é a atribuição de notas aos desempenhos dos alunos.

Diferentemente da avaliação de caráter formativo, fundamentalmente voltada para a construção de uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos, a avaliação de caráter somativo atende o trâmite burocrático que classifica o conjunto de desempenhos individuais dos alunos, de acordo com os resultados por eles obtidos, prioritariamente mediante uma atribuição de notas, dando suporte a decisões quanto à sua “aprovação” ou “reprovação” rumo a etapas mais avançadas do processo educacional.

As avaliações somativas da aprendizagem correspondem a situações de interação professor-aluno que não raramente são categorizadas como “injustas” por parte dos alunos, normalmente acarretando reclamações e solicitações de alterações no curso ou no resultado do processo (notas). Por outro lado, qualificar uma avaliação somativa da aprendizagem como “justa” confere legitimização ao processo e representa a aceitação das notas obtidas.

Partindo destas premissas, foram analisados os raciocínios, envolvendo concepções de justiça, produzidos por alunos e professores universitários com relação a diferentes contextos acadêmico-pedagógicos nos quais se configuram processos de avaliação somativa da aprendizagem no âmbito do ensino superior.

## OBJETIVOS

O objetivo geral estabelecido foi verificar em que medida diferentes contextos de avaliação somativa, verificados dentro da universidade, caracterizados por práticas e discursos específicos, podem influenciar a percepção de alunos e professores universitários quanto ao processo de avaliação da aprendizagem. Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Analisar a percepção de justiça de alunos universitários em relação a contextos acadêmico-pedagógicos configurados pelo processo de avaliação somativa da aprendizagem;
- b) Analisar a percepção de justiça de professores universitários em relação a contextos acadêmico-pedagógicos configurados pelo processo de avaliação somativa da aprendizagem;
- c) Avaliar em que medida se diferenciam as percepções de justiça de alunos e professores universitários em relação a contextos acadêmico-pedagógicos configurados pelo processo de avaliação somativa da aprendizagem.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação da aprendizagem passou por diversas alterações e evoluiu substancialmente, desde a sua racionalização como prática específica em meados do século XIX. Tal evolução se deu em resposta ao contexto sociocultural da época, às finalidades às quais a avaliação se destina e às convicções filosóficas vigentes (Ribeiro, 2002; Santos e Alves, 2015). Com base na literatura acadêmica especializada, é possível identificar quatro fases distintas na evolução do conceito, que são refletidas, de forma mais ou menos acentuada, na evolução das práticas avaliativas implementadas por instituições tradicionais de ensino.

Teóricos contemporâneos apontam para o que pode ser considerada a quarta e atual fase no desenvolvimento do conceito de avaliação, caracterizada pela coparticipação. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como uma atividade colaborativa contínua, da qual participam conjuntamente avaliadores e avaliados.

Mais precisamente, entende-se que tanto avaliadores quanto avaliados desempenham papéis complementares, o que pressupõe que ambos partilham a responsabilidade pelo desenvolvimento e aplicação dos instrumentos que a atividade requer. Dessa forma, almeja-se alcançar um processo avaliativo que seja relevante e condizente com o conhecimento teórico, que possa contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, que subsidie e seja subsidiado pelo processo de ensino, e que permita atender às necessidades a que se destina (Cowie, Moreland e Otrrel-Cass, 2013; Scott, 2016; Hughes, 2017).

O avaliado, de acordo com a fundamentação teórica na qual a coparticipação se baseia, deixa de ser apenas alvo da avaliação, enquanto instrumento utilizado pelo avaliador, passando a ser também um usuário da avaliação. Isso oportunizaria ao avaliado contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento dos instrumentos dos quais é alvo, bem como a utilização de tais instrumentos pelo avaliado para regular o próprio processo de aprendizagem.

Para tanto, é preciso que os avaliados estejam bem informados sobre os processos avaliativos e os papéis que devem desempenhar. Faz-se necessário também que reflitam, individual e coletivamente, sobre os resultados por eles obtidos e sobre os fatores que possam ter contribuído para tais resultados, incluindo possíveis deficiências dos próprios instrumentos de avaliação, permitindo-lhes propor e adotar medidas que visem a melhoria dos resultados.

Algumas práticas que refletem essa perspectiva contemporânea são: autoavaliação, diários reflexivos, discussão sobre avaliação, avaliação coletiva e rodas de apreciação, nas quais estudantes compartilham relatos de suas percepções sobre uma determinada atividade após concluí-la.

A avaliação caracterizada pela coparticipação é compreendida como uma parte integrante e indissociável do processo de aprendizagem, não como uma atividade distinta, elaborada com o intuito de investigar os resultados advindos desse processo. Essa perspectiva tem como cerne a ideia de avaliação formativa, postulada inicialmente por Scriven (1967), que emerge como um principal divisor de águas na terceira fase de desenvolvimento do conceito de avaliação, ocorrida no final dos anos 60, que pode ser considerada uma fase de integração e expansão.

Nessa fase a avaliação passa a assumir um caráter multifuncional. O diagnóstico e a remediação passam a fazer parte desse conceito de avaliação, o que sugere o uso de práticas avaliativas como instrumentos reguladores dos processos de ensino e aprendizagem. O objetivo da avaliação passa a ser investigar como o sistema educacional atua para facilitar a aprendizagem, quais as dificuldades experimentadas pelos alunos, e que medidas seriam possíveis adotar para minimizar ou sanar os problemas identificados.

O conceito de avaliação formativa aparece em oposição à noção de avaliação somativa, assim denominada por focar a soma de resultados alcançados pelo avaliado (Cowie *et al.*, 2013). Esse parâmetro de avaliação é identificado tanto na segunda quanto na primeira fase de desenvolvimento do conceito de avaliação. Na segunda fase, que remonta aos anos 30, a avaliação somativa é orientada por um princípio comparativo, levando a uma concepção de avaliação voltada para a investigação acerca da obtenção, ou não, de objetivos pré-estipulados, como medida para determinar se o avaliado havia aprendido.

Os instrumentos de avaliação visam, nessa fase, a coleta de amostras do trabalho dos avaliados, para então comparar com o que seria considerado ideal. Isso possibilitaria aferir o quanto as amostras coletadas se aproximam do modelo de excelência, adotado para a comparação, e se estas se aproximam o suficiente para indicar a obtenção do objetivo. Trata-se, portanto, de um processo de comparação qualitativa.

Apesar de manter uma perspectiva somativa, a primeira fase de desenvolvimento do conceito de avaliação, que remonta ao início do século XX, se diferencia por sua ênfase psicométrica, na qual a avaliação corresponde ao uso de um instrumento de mensuração quantitativa. Sendo assim, nesta perspectiva, assume-se que a atividade de avaliar demanda a elaboração de instrumentos psicométricos capazes de medir com precisão construtos definidos como objeto de ensino, correspondentes a conhecimentos ou habilidades a serem adquiridos ou desenvolvidas pelo avaliado.

As duas fases iniciais têm, portanto, uma séria de pressupostos em comum: a avaliação é vista como uma atividade distinta da aprendizagem, ou seja, como sendo o mero emprego de instrumento de medição; o objetivo dessa atividade é primordialmente determinar o sucesso ou fracasso do avaliado na obtenção de um nível satisfatório de aprendizagem e, talvez em menor grau, classificar os avaliados, de acordo com os resultados por eles obtidos. As informações obtidas se destinam a justificar decisões quanto à promoção ou não de indivíduos rumo a etapas mais avançadas do processo educacional, bem como a identificar os mais capazes atendendo a diversas finalidades conforme cada contexto específico.

Enquanto algumas das mudanças ocorridas na esfera teórica são, em maior ou menor grau, refletidas

nas práticas avaliativas observadas, talvez, na maioria das instituições tradicionais de ensino na atualidade, certos elementos cruciais que embasam o conceito como é compreendido hoje parecem estar ausentes, notadamente em instituições de ensino superior.

Em outras palavras, como observam (Boldarine, Barbosa e Annibal, 2017), o que se observa comumente em instituições de educação tradicional são práticas avaliativas organizadas em grande parte de acordo com os pressupostos identificados nas duas primeiras fases de desenvolvimento do conceito de avaliação.

## RACIOCÍNIOS DE JUSTIÇA

As reflexões sobre justiça frequentemente se apresentam de maneira controversa e nada simples dada a diversidade de enfoques existentes. Neste sentido, diferentes reflexões remetem a diferentes conceitos de justiça.

Basicamente, pode-se entender a justiça como uma qualidade atribuível a determinados tipos de objeto (KELSEN, 1993). Esta asserção é corroborada por Rawls (1981), que identifica como objetos classificáveis de justos ou injustos as decisões, as ações, as leis, os sistemas sociais, etc.

Conclui-se, portanto, que em seu sentido mais amplo a justiça é basicamente um juízo, que segundo assim Abbagnano (1982) pode ser dividido em duas categorias: o juízo acerca da conformidade da conduta às normas, como a definiu Aristóteles, e o juízo acerca da eficiência das normas no que se refere à viabilização das relações sociais, como a definiu Platão.

A necessidade de tornar as sociedades mais justas levou à formulação de perspectivas diversas sobre a justiça. Condutas e normas podem ser julgadas justas ou injustas, a partir do enunciado de diferentes princípios de justiça que, segundo Deutsch (1975), variam entre o princípio do mérito, o da igualdade ou o da necessidade.

Ressalta-se que as diferentes percepções em termos de justiça correspondem ao uso de diferentes princípios de justiça, uma vez que as normas e condutas diferem quando julgadas à luz de princípios distintos: algo considerado justo segundo o princípio da igualdade, pode ser tratado como injusto se adotado o princípio do mérito.

Critérios distintos podem ser adotados para o estabelecimento da justiça, muito embora autores como Dworkin (2002), por exemplo, defendam que o igualitarismo corresponde ao critério mais frequentemente adotado.

Colaborando para corroborar essa proposição, cabe citar a teoria da justiça formulada por Rawls (1981), que elege o princípio igualitarista como pilar definidor da sociedade justa. Segundo o autor, sociedade justa é aquela em que todos os seus membros desfrutam de uma igualdade jurídica fundamental e são aceitas somente as desigualdades que atendam ao bem comum, devendo-se limitar as desigualdades sociais estabelecendo um equilíbrio social.

Sandel (1982) se opõe a essa perspectiva de justiça que considera como sendo a expressão de uma visão essencialmente centrada na distribuição dos bens materiais existentes na sociedade. Para o autor, não há concepção de justiça desarticulada dos valores socialmente partilhados por diferentes segmentos da sociedade e a justiça deve partir desse pressuposto, abarcando não apenas no âmbito material como também o moral.

Considerando-se a constatação do filósofo John Locke, segundo a qual o bem comum é na verdade o menos comum dos bens, e lembrando a ressalva feita por Kelsen (1998) quanto ao fato de o conteúdo objetivo daquilo que se pode nomear como justiça permanece pouco definido, cabe resgatar o posicionamento de Ross e Ditecco (1975), autores que remetem a origem concreta das diferentes concepções de justiça ao dinamismo da sociedade. Segundo afirmam, os juízos referentes às questões de justiça expressam os valores e normas de cada grupo social, colocando assim o relativismo da justiça na condição de produto de diferentes inserções em grupos e organizações da sociedade.

De fato, nas sociedades democráticas contemporâneas a afirmação da igualdade e da liberdade contrasta com estruturas socioeconômicas fortemente hierarquizadas. Sendo assim, a chamada mobilidade social, requer que os grupos de indivíduos em posições menos favoráveis passem a competir com os outros grupos pelos melhores espaços dentro dessa estrutura. Neste contexto, o sucesso decorre mais frequentemente do esforço próprio de cada indivíduo, embora em casos mais raros essa mobilidade possa ser viabilizada, a partir de eventos aleatórios (sorte) e, portanto, fora do controle dos indivíduos.

Diferentes valores e normas grupais permitem que a noção de “esforço próprio” abarque tanto os esforços lícitos, a exemplo do trabalho, quanto esforços ilícitos, de natureza delitiva ou criminal. Desconsiderando-se essa última categoria, a escola é uma instituição que, como observado por Dubet (2008), cumpre um papel mediador fundamental nessa competição pelos melhores espaços na estrutura social, articulando igualdade e hierarquia, através da adoção de uma justiça meritocrática como o princípio essencial da organização escolar.

No ambiente escolar, a justiça meritocrática estrita seria, portanto, aquela em que prevalece um processo de mobilidade rumo a etapas mais avançadas do processo educacional, regido pela competência demonstrada por cada aluno mediante um processo de avaliação somativa que, espelhando-se na sociedade ampla, gera também uma hierarquia.

Como consequência inicial, a “performance escolar” pode se figurar como uma espécie de “bem” ou “recurso” com o qual se pode conquistar posições mais favoráveis na hierarquia escolar (aprovação) e evitar as menos favoráveis (reprovação).

A outra consequência é que a avaliação da aprendizagem, visando classificar os alunos, de acordo com os resultados obtidos, e determinar seu sucesso ou fracasso, quanto a um nível satisfatório de aprendizagem pré-definido, assemelha-se a um processo de distribuição de bens ou recursos.

Nesse cenário de caráter “bancarista” (FREIRE, 2006), o *próprio* processo de avaliação somativa da aprendizagem, enquanto forma de ação ou de conduta, pode ser julgado justo ou injusto, sobretudo se a avaliação somativa da aprendizagem apresentar uma *ênfase* no aspecto quantitativo.

Torna-se oportuno, portanto, retomar as reflexões feitas por Cole (1985) e Lave (1988) ao considerarem os contextos socioculturais, não como meros panos de fundo para o pensamento, mas sim como cenários cognitivamente constitutivos do raciocínio.

Para esses autores, a participação racional em realidades social e culturalmente construídas encontra-se estreitamente associada aos diferentes contextos emergentes no âmbito de realidades distintas. Neste sentido, ganham relevância as constatações de autores como Lind e Tyler (1988) e Van den Bos e Lind (2001), ressaltando que as concepções e percepções das pessoas, acerca da justiça, são afetadas de forma marcante por sua vivência de situações de justiça e de injustiça.

As considerações de Deutsch (1975) sobre o relativismo da justiça, dentro de grupos específicos, são ainda mais específicas. O autor afirma que a percepção de justiça, manifestada em um determinado grupo, resulta do tipo de relações interpessoais que nele vigoram e dos principais objetivos que orientam estas relações.

Mais precisamente, o raciocínio acerca da justiça pauta-se nas características de cada situação ou, mais precisamente, irá variar segundo o tipo de relações sociais em questão: nas relações de amizade predomina a justiça baseada na igualdade, enquanto nas relações de dependência predomina a necessidade e nas disputas predomina o mérito.

Sendo assim, os diferentes contextos de ensino aprendizagem se configuram como cenários promissores em termos das investigações enfocando os raciocínios de justiça sobre o processo de avaliação da aprendizagem somativa, considerando sobretudo a variabilidade de relações sociais que podem emergir na relação entre o grupo de professores e o grupo de alunos.

## METODOLOGIA

Foi utilizada uma amostra de 128 sujeitos de ambos os sexos, pertencentes a diversas faixas etárias sem controle prévio, sendo 30 professores e 98 alunos universitários.

Para a obtenção de dados, foi elaborado um questionário contendo três diferentes situações hipotéticas, correspondentes a três contextos distintos de avaliação somativa da aprendizagem, conduzidos dentro da universidade, diante das quais cada participante deveria posicionar-se indicando a solução mais justa, escolhida entre quatro possibilidades pré-determinadas no instrumento: a) anular a prova e realizar outra prova; b) manter as notas obtidas; c) Passar um trabalho valendo até 05 pontos para somar com a nota da prova; d) passar um trabalho valendo 10, somar à nota da prova e dividir por dois.

Situação-problema 1: na primeira situação hipotética, 80% dos alunos obtiveram notas muito abaixo da média enquanto 20% deles obteve notas muito acima da média, deixando muitos alunos insatisfeitos.

Situação-problema 2: na segunda situação hipotética a ser avaliada, 50% dos alunos apresentava notas muito abaixo da média e 50% deles notas muito acima da média.

Situação-problema 3: a terceira e última situação hipotética apresenta as mesmas condições da situação 1 (80% dos alunos muito abaixo da média e 20% deles muito acima da média), porém acrescentou-se ao contexto um novo elemento: uma disputa fictícia por cinco bolsas de estágio remunerado a serem concedidos aos cinco alunos, com os maiores coeficientes de rendimento acadêmico (CRA).

O questionário foi aplicado aos discentes coletivamente nos ambientes das salas de aula, em períodos cedidos pelos professores. Os docentes também responderam ao questionário coletivamente, durante uma reunião de professores, mediante autorização da coordenação. Participaram da pesquisa apenas os indivíduos que decidiram colaborar voluntariamente.

Para a análise dos dados foi utilizado o teste Qui-Quadrado ( $X^2$ ). Uma técnica estatística não paramétrica disponível no *software* denominado *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, capazes de avaliar as correlações entre as variáveis levantadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

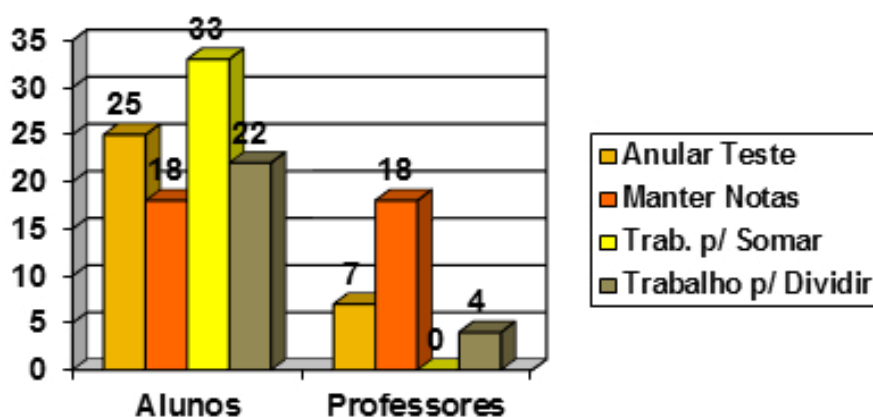
As situações hipotéticas analisadas correspondem a variações na distribuição de notas retratando o desempenho escolar acadêmico, implicando em um processo de ranqueamento entre os alunos a partir desse critério. Os resultados dispostos a seguir foram obtidos mediante análise estatística não paramétrica, desenvolvida a partir do teste Qui-Quadrado ( $X^2$ ).

### PRIMEIRA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A primeira situação-problema investigada enfocou a possibilidade de haver um predomínio acentuado do baixo desempenho entre os alunos, após uma atividade de avaliação somativa da aprendizagem. Diante desse cenário, os participantes da pesquisa foram solicitados a escolher, basicamente, entre a manutenção dos resultados verificados (notas obtidas) ou sua alteração mediante estratégias de recuperação.

O gráfico 1, apresentado a seguir, apresenta a distribuição de frequência das respostas de professores e alunos quanto ao procedimento mais justo a ser adotado diante da Situação-problema 1.

Gráfico 1 - Respostas para a Situação-problema 1



De acordo com o resultado do teste Qui-Quadrado ( $X^2 = 6,83$ ;  $gl=2$ ;  $p < .00$ ), o Gráfico 1 permite constatar que professores e alunos apresentam níveis significativamente diferentes de legitimação do processo avaliativo descrito na Situação-problema 1, em que 80% dos alunos obtiveram notas muito abaixo da média, enquanto 20% deles obteve notas muito acima da média, verificando-se que, somados, totalizaram 81,6% os alunos que afirmaram ser mais justo promover uma alteração da avaliação mediante a elaboração de um trabalho extra (56,1%), ou anular os resultados para que a avaliação fosse refeita (25,5%), opções apontadas por apenas 37,9% dos professores.

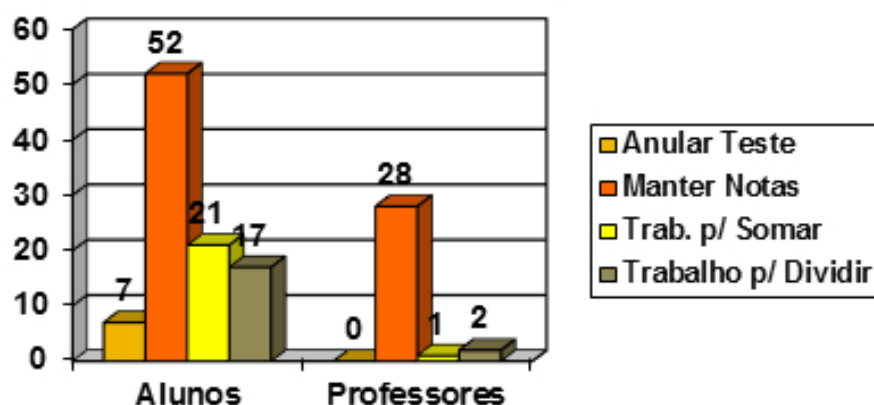
Dentro da perspectiva da justiça distributiva, esse posicionamento dos alunos aparentemente encontra-se alinhado com o princípio da “necessidade”, diferentemente do verificado entre os professores, frequentemente orientados pela adoção do “mérito” como princípio. De fato, apesar de muitos professores haverem considerado mais justo anular o teste (24,1%) ou complementá-lo com um trabalho extra (13,8%), predominou entre eles a opção por manter as notas obtidas (62,1%).

### SEGUNDA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A segunda situação-problema enfocada retrata a possibilidade de um equilíbrio estrito entre baixo e alto desempenho dos alunos: 50% dos alunos apresentando notas muito abaixo da média e 50% dos alunos apresentando notas muito acima da média.

Conforme o Gráfico 2, disposto a seguir, a análise estatística (Qui-Quadrado –  $X^2$ ) relativa a este cenário identificou uma diferença significativa ( $X^2 = 12,53$ ;  $gl=3$ ;  $p < .00$ ) entre professores e alunos quanto ao nível de legitimação do processo avaliativo.

Gráfico 2 - Respostas para a Situação-problema 2



De acordo com o Gráfico, nesta situação os professores legitimaram o processo avaliativo de forma quase unânime (90,3%), nível que superou o observado para as respostas dos professores diante da primeira situação-problema. Por outro lado, um grupo considerável de alunos ainda julgou ser mais justo alterar os resultados da avaliação mediante a elaboração de um trabalho extra (39,2%), ou anular os resultados para que a avaliação fosse refeita (7,2%).

Não obstante, cabe ressaltar que, assim como verificado quanto aos professores, entre os alunos também se ampliou a legitimação do processo avaliativo, expressa na opção pela manutenção das notas obtidas na avaliação que entre os estudantes passou de (18,4%) na primeira situação-problema para (53,6%) nesta segunda situação.

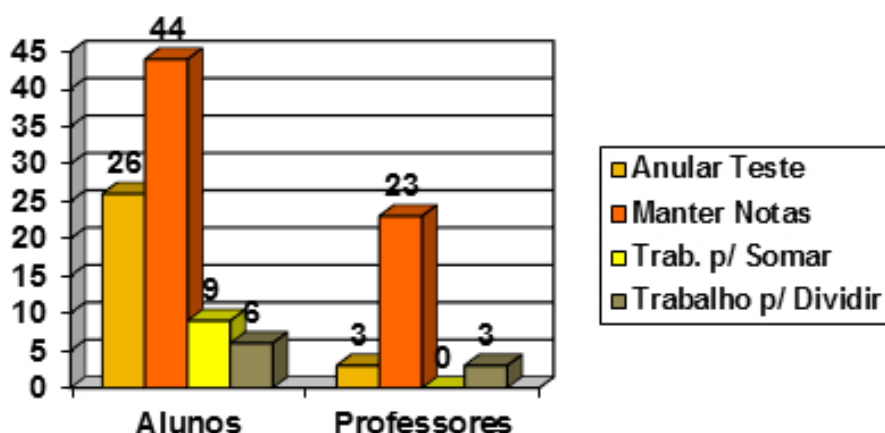
Isso permite considerar que a “igualdade” passou a ser o princípio que melhor se alinha com o posicionamento predominante diante da situação-problema 2, diferentemente do observado na primeira situação-problema.

## TERCEIRA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A última situação-problema (3) foi concebida para testar o efeito de um contexto de competitividade sobre o julgamento dos participantes da pesquisa, reproduzindo-se as mesmas condições da situação-problema 1 (80% dos alunos muito abaixo da média e 20% deles muito acima da média), porém acrescentando-se como elemento novo no contexto uma disputa fictícia por bolsas de estágio remunerado a serem concedidas somente aos cinco alunos concluintes que apresentassem os maiores Coeficientes de Rendimento Acadêmico – C. R. A.

A análise apresentada no Gráfico 3, a seguir, é estatisticamente significativa ( $X^2 = 10,53$ ;  $gl=3$ ;  $p < .01$ ), apontando novamente uma distinção entre o posicionamento de professores e dos alunos, cujo índice de opção pela anulação do processo ou alteração dos resultados da avaliação permanece superior ao verificado entre os professores.

Gráfico 3 - Respostas para a Situação-problema 3



Cabe ressaltar que, mesmo reproduzindo a situação-problema 1, uma vez inserido o novo elemento que singulariza o contexto da situação-problema 3 (bolsas de estágio para os “melhores”), verificou-se que o nível de contestação, do processo avaliativo os alunos, atingiu apenas 48,2%, diminuindo acentuadamente em relação ao observado anteriormente diante da situação-problema 1 (81,6%).

Este dado permite considerar que em um contexto de caráter competitivo os alunos passaram a guiar-se pelo princípio do “mérito”, assumindo então uma perspectiva semelhante àquela predominante entre os professores,

ao longo de todas as variações contextuais (situações-problema 1, 2 e 3).

Constata-se, portanto, que as frequentes manifestações estudantis, em prol da máxima otimização dos resultados formais do processo de avaliação da aprendizagem, são circunstanciais ou, em outras palavras, encontram-se subordinadas a determinadas interpretações do contexto situacional em que se dá o processo avaliativo, o que se coaduna com uma variação na adoção dos princípios da “igualdade”, da “necessidade” e do “mérito” em diferentes contextos.

A comparação entre os posicionamentos adotados pelos professores nas situações-problema 1 e 3 também é bastante relevante, verificando-se que entre eles também diminuiu o nível de contestação do processo avaliativo, ou seja, o número de professores propensos a uma anulação da avaliação ou alteração das notas mediante uma estratégia de recuperação (trabalho extra). Mais precisamente, na primeira situação-problema 62,1% dos professores optou por manter as notas obtidas e na situação-problema 3 esse percentual foi de 79,3%.

Destaca-se, portanto, que o contexto configurado na situação-problema 3 apresenta um caráter competitivo intrinsecamente inerente apenas aos alunos. Ou seja, os professores não estariam diretamente envolvidos em qualquer disputa por recursos (bolsas de estágio), e mesmo assim o critério do mérito se fortaleceu, muito embora tenha ficado abaixo dos 90,3% de legitimação por parte dos professores observado na situação-problema 2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos reforçam o posicionamento de Ross e Ditecco (1975) que circunscreve os raciocínios de justiça aos valores e normas de cada grupo social, bem como a perspectiva de Deutsch (1975) que os circunscreve aos tipos de relações interpessoais que vigoram e aos principais objetivos que orientam essas relações.

No que se refere ao aspecto quantitativo do aproveitamento acadêmico, mensurado através da atribuição de notas, evidencia-se que a legitimação do processo avaliativo encontra-se associada a uma valorização dos princípios da “igualdade” e do “mérito”, nessa ordem de importância. Mais precisamente, uma retrospectiva no tocante aos níveis de legitimação do processo avaliativo revela perfis semelhantes entre professores e alunos:

Os professores apresentaram 62,1% de legitimação do processo avaliativo na primeira situação-problema (desigualdade), percentual que subiu para 90,3% na segunda situação-problema (igualdade), mas foi reduzido para 79,3% na terceira situação-problema (mérito). Porém, permanecendo superior ao verificado no contexto de desigualdade (situação -problema 1).

De forma análoga, os alunos apresentaram 18,4% de legitimação do processo avaliativo na primeira situação-problema (desigualdade), percentual que subiu para 53,6% na segunda situação-problema (igualdade), mas foi reduzido para 48,2% na terceira situação-problema, porém permanecendo superior ao verificado no contexto de desigualdade (situação -problema 1).

A alternância na utilização desses princípios, em função de diferenças de contexto, pode ter como fundamento a crença social bastante difundida no meio educacional que estabelece uma relação entre a eficiência da atuação do professor e os percentuais de “aprovação” e “reprovação” tidos como aceitáveis, tanto pelos alunos quanto por professores, muito embora possa haver discordâncias ou discrepâncias quanto a esses percentuais, dependendo do nível educacional em questão: educação infantil e ensinos fundamental, médio e superior.

Essa crença pode apresentar também variações ligadas a culturas organizacionais distintas formuladas em diferentes instituições de ensino (particulares, públicas e militares, por exemplo), situadas dentro e fora do país, bem como variações ligadas aos campos específicos do conhecimento, a exemplo da matemática e da medicina.

Dado o seu caráter basicamente descritivo, esta pesquisa deve ser considerada apenas um levantamento preliminar. Uma discussão aprofundada irá requerer uma análise dos sistemas de crenças, representações e objetivos dos indivíduos estudados, a fim de melhor compreender-se que características ideacionais-disposicionais e socioculturais encontram-se relacionadas à contestação do processo avaliativo.

Nessa direção, será relevante empreender estudos comparativos entre as posturas de alunos pertencentes a cursos de áreas distintas, visando-se avaliar a contextualização desses sistemas de crenças em culturas acadêmicas mais específicas.

A maior contribuição da discussão recai, no momento, sobre a necessidade de verificar de que maneira algumas crenças sociais podem afetar os diferentes processos de valiação da aprendizagem e, conseqüentemente, alterar os níveis de exigência impostos aos alunos, durante sua trajetória de capacitação profissional, quer no ensino superior, quer em outros níveis de ensino, interferindo inclusive no estabelecimento de critérios pedagógicos de ensino e na formulação de políticas públicas educacionais.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BOLDARINE, R. D. F.; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Tendências da Produção de Conhecimento em Avaliação das Aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L.; KAUFFMAN, K. Theoretical introduction to the measurement of moral judgment. In: COLBY, A.; KOHLBERG, L. (Orgs.). **The measurement of moral judgment theoretical foundation and research validation**. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 01-60. v. 1.
- COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.
- COWIE, B.; MORELAND, J.; OTREL-CASS, K. **Expanding notions of assessment for learning: inside science and technology primary classrooms**. Rotterdam: SensePublishers, 2013.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEUTSCH, M. Equity, Equality and need: what determines which value will be used as the basis of distributive justice? **Journal of Social Issues**. v. 31, n. 3, p. 38-52, 1975.
- DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HUGHES, G. **Ipsative assessment and personal learning gain exploring international case studies**. London: Palgrave Macmillan. 2017.
- KELSEN, Hans. **O problema da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A ilusão da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAVE, J. **Cognition in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LIND, E.; TYLER, T. **The social psychology of procedural justice**. New York: Plenum Press, 1988.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Pensamento Político, 50).
- RIBEIRO, B. B. D. A Função Social da Avaliação Escolar e as Políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil nos Anos 90: Breves Considerações. **Inter-Ação**, v. 27, n. 2, p. 127-142, 2002.
- SANDEL, M. **Liberalism and the limits of justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- SANTOS, T. J. C. P.; ALVES, M. P. Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. Extra, n. 10, p. 69-74, 2015.
- SCOTT, D. **New perspectives on curriculum, learning and assessment**. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer. 2016.
- SCRIVEN, M. Methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Orgs.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.
- VAN DEN BOS, K.; LIND, E. A. The psychology of own versus others' treatment: self-oriented and other-oriented effects on perceptions of procedural justice. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 27, 1324-1333, 2001.

Enviado em: 04/07/2016.

Aceito em: 22/10/2016.