

A ÉTICA DO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DA PERGUNTA OU DO COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Suely Galli SOARES*

A pergunta é um elemento da comunicação e sobretudo do desenvolvimento do raciocínio que provoca e conduz.

Nas relações educacionais, entendidas como qualquer relação que inclui o compromisso com o outro, a pergunta é o instrumento capaz de conduzir à análise qualitativa aspectos não mensuráveis, significados e interpretações que o homem constrói em um dado contexto sócio-histórico, político e culturais. Nesta perspectiva, perguntar torna-se uma ação responsável revestida de uma certa ética, na medida em que envolve o desnudamento do outro.

No confronto com a pergunta o sujeito expõe sua capacidade de compreensão e maturidade o que poderá levá-lo ao podium ou ao fracasso anunciado na resposta. Perguntas causam o sucesso e a promoção do indivíduo, tanto quanto o derrotam e o aniquilam.

A pergunta é como uma flecha lançada no alvo que não é a resposta, mas o sujeito que responde. Ela tem endereço e também tem, guardada em si, o trajeto que conduz a resposta. Ao elaborar a pergunta, o autor parte da resposta que quer, mas nem sempre consegue realizá-la com objetividade e clareza.

(*) Suely Galli Soares é Doutora em Educação pela UNICAMP, docente da Faculdade de Educação desde 1988, Assessora Pedagógica para Ensino à Distância na Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-Campinas, Membro do GEMDEC, Grupo de Movimentos Sociais Educação e Cidadania da Faculdade de Educação da UNICAMP, Pesquisadora das relações educação e trabalho, presentes nas políticas sociais do governo federal desde 1997.

Confunde-se a pergunta eficaz, com a pergunta difícil. No entanto, embora o tema que abrange possa ser complexo, a pergunta deve ser clara, inteligível e condutora do raciocínio. Uma pergunta assim causa no leitor sensação de conhecer, saber o que ela quer. Mesmo que não saiba a resposta, a pergunta, quando compreendida causa a sensação agradável e construtiva do indivíduo, ao reconhecer, ainda que por alto, o assunto que ela retrata. É quando por exemplo ouvimos: *eu entendi o que quer saber, mas não tenho ainda a resposta*. Diferente de: *não entendi o que quer saber, portanto, não sei se poderia responder*¹. O verbo *poderia* denuncia que a pergunta não cumpriu plenamente seu objetivo.

Nossa trajetória pelas práticas no ensino superior nos mostra que, apesar dos estudos sobre concepções da avaliação mediadora onde se considera o **processo** ensino e aprendizagem, e não o produto dela, há docentes que adotam ainda, como marca pessoal a dificuldade, lançando perguntas avaliativas que complexifica ainda mais um assunto já complexo. Essa postura geralmente o torna responsável por um elevado índice de notas baixas e um clima tenso e ansioso entre os alunos.

Antigamente, o professor que apresentava maior dificuldade para os alunos, nas provas ou mesmo nas questões em aula, eram famosos e eleitos como pessoas de inteligência inatingível. Eram os "carrascos", temidos e venerados. Aqueles que contribuíam para elevar o status da instituição sustentada nos pilares da honra, disciplina, excelência e tradição. A dificuldade sofrida na escola preparava para a dificuldade a ser vencida na vida, fora dela. Quanto mais difícil, mais bem preparado. A austeridade da escola incluía a dos professores e da avaliação constituída entre outras, de provas escritas e orais, atuando no meio educacional como predadora da descontração e alegria. A elaboração da pergunta mostrava quão complexa era o raciocínio exigido das explicações. Essa característica da escola tradicional justifica a leitura que Saviani (1985) faz sobre seu caráter seletivo. Embora a escola trazia o lema da democracia "Educação Direito de Todos", nem todos nela entravam, dos que entravam poucos permaneciam, dos que permaneciam nem todos eram bem sucedidos, ou correspondiam aos anseios da sociedade.

Ainda hoje nas universidades públicas ou privadas, são muitos os alunos que se queixam dizendo: *eu estudei toda a matéria, não perdi uma aula, sei falar do assunto com os colegas, mas não consigo ir bem na prova. Não entendo o que está se perguntando*². O que quer dizer isso? Na metodologia

de ensino e avaliação, que supõe domínio dos conteúdos deveria se incluir a habilidade de elaborar questões.

Muitas vezes transparece a dúvida sobre o objetivo de certas perguntas, se ela é feita para diagnosticar a aprendizagem do aluno, ou é usada apenas para provar o que o aluno não sabe. A prova quer comprovar o quê? O sucesso da aprendizagem ou o fracasso da relação ensino e aprendizagem, dos métodos, dos conteúdos e da própria avaliação?

Perguntas bem elaboradas provocam no aluno, no mínimo, o prazer de entender o que se pede, ainda que ele não saiba a resposta. Entender a pergunta é o caminho para saber o que faltou estudar. Por outro lado, a percepção da clareza e objetividade da pergunta já na primeira leitura, faz nutrir no aluno a sensação que eleva a auto-estima e a recompensa pelo esforço que confirma a aprendizagem.

Perguntas mal elaboradas, tendenciosas, labirintos, armadilhas secretas, constringem, causam impotência de raciocínio, impedem a auto avaliação pois nem ao menos possibilitam ao aluno, perceber o que não sabe, ou sabe pouco ainda.

O sucesso da resposta é também sucesso da pergunta e da forma como facilitou o percurso ao ponto de chegada. Quando isso ocorre a comunicação ultrapassa os limites que separam professor e aluno e o conhecimento passa a ser o grande acontecimento que envolve ambos. Ao receber do professor o trabalho corrigido revelando os bons resultados obtidos pelo aluno, a troca de olhar é uma comemoração do sucesso de ambos, pois: a boa nota e ou a nota ruim pertence a ambos: o autor das perguntas, o mesmo que subsidiou nas aulas os fundamentos para a resposta, e o autor da resposta que decifrou o caminho.

Mas, há também os que fazem da pergunta que aplica aos alunos, a vingança, contra o desinteresse ou barulho da classe, entre outros. Alguns chegam a anunciar: *Vocês verão na prova!*³ O descontentamento com o próprio trabalho ou profissão, má formação, despreparo, entre outros, são entraves que também contribuem para a mágoa que se descarrega na avaliação e materializa a pergunta traiçoeira.

Professores são brilhantes e sabem dificultar ou facilitar o quanto querem. Alguns não se permitem atribuir nota *dez*, se dedicam a elaborar

questões que os protejam desse terrível mal, com perguntas difíceis de responder, na verdade, difíceis de entender.

Ao elaborarmos a pergunta partimos do objetivo dela. O que quero que minha pergunta traga como resposta? Que conhecimento espero ver sistematizado na resposta? Que conteúdos trabalhados serão realmente contemplados na pergunta? Que conteúdos, priorizo como fundamental na formação do meu aluno? Como elaborar a pergunta de forma que ela explique o que quero? O que de fato quero? A que outras interpretações minha pergunta dará margem? Como poderei considerar outras interpretações movidas por ela? Qual resposta será considerada por mim como totalmente correta? Existirá a possibilidade do meio certo? A pergunta que fiz possibilita raciocínio pessoal ou exige reprodução do texto trabalhado e do autor?

Se o que importa é o objetivo da pergunta, deveríamos refletir então sobre a pergunta que desnuda a aprendizagem, e a pergunta que encobre relações conturbadas no processo ensino e aprendizagem.

Quando elaboramos uma questão para pesquisa científica qualitativa, a preocupação é a mesma. Como delimitar na pergunta o objeto de estudo? Qual é o potencial de respostas que determinada pergunta guarda? Que informações ela possibilita desencadear? Qual a validade e importância dessas informações para o estudo? Ou seja, o que vou fazer com todas as informações que minha pergunta potencializa? Eu preciso de todas? Terei como analisá-las de forma a ampliar o conhecimento, ou elas me desviarão do objeto?

Na avaliação do docente sobre a aprendizagem do aluno, essa preocupação é também pertinente pois as perguntas que faço ou deixo de fazer, refletirão na expressão do aluno sobre o trabalho que eu mesmo realizei com ele e para ele. Portanto, respeitadas as exceções, as respostas desnudam de uma forma ou de outra, a prática do docente, seja ela no desenvolvimento dos conteúdos; seja na elaboração das perguntas que os avaliam.

Poderíamos refletir também sobre perguntas que motivam a cola. São geralmente questões quantitativas e técnicas. Mas também podem ser formuladas de forma a valorizar o texto original estudado, descartando possibilidades de interpretação pelo aluno, devendo ser respondida tal qual o texto estudado. São situações em que se exige indicação da Lei, da fórmula, da nomenclatura, da regra, dos dados históricos (data), técnicos, etc. Há pergunta que só decorando, o que exige muito tempo de exercício repetitivo, ou

colando para obter o sucesso da resposta! Podemos arriscar dizer que não é o aluno quem cola, é o professor que conduz avaliações passíveis de cola, ou que trabalha conteúdos cuja aprendizagem de memorização exige lembretes: cola.

Ao professor não cabe apenas o compromisso de exercitar a habilidade da pergunta. Além de se esperar do educador competência e sensibilidade para elaborar perguntas, espera-se também que ele seja um educador que valorize a formação de alunos que saibam perguntar.

O diálogo estabelecido com a liberdade de participação e intervenções do aluno, quase sempre na forma de pergunta, faz da aula uma experiência partilhada entre os sujeitos. Retira ou reduz a concentração da responsabilidade do professor como o único condutor das reflexões, além de elevar o interesse do aluno que sonda, com as suas intervenções, a própria aprendizagem, identificando as superações ainda por conseguir. O aluno se sente livre para perguntar, sem receio de críticas ou censura, exercita a compreensão da importância da pergunta na sua própria promoção pessoal como aluno, passando a preocupar-se com a qualidade e riscos de sua exposição. Isso qualifica e eleva o nível da aula, resultando a satisfação e realização de todos os envolvidos.

Resumindo, perguntar exige conhecimento, criticidade, liberdade. Como já dissemos, a pergunta é responsável pela seqüência da atividade mental, indica caminhos para o raciocínio percorrer. *A resposta é sempre um caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente.* (Gaarder, 1999: 28). Em sua obra Gaarder nos fala da profundidade da pergunta que antes de ser respondida merece ser reverenciada pela sua genialidade e, quanto mais profunda, fascinante e exigente de reflexão for, maior e mais longa deve ser a reverência. As vezes, podemos visualizar isso no aluno ao ler as questões da avaliação, levanta os olhos em direção do professor e expressa no semblante, a reação de quem entendeu o que foi perguntado – essa expressão é a reverência de que o autor nos fala. Quando uma pergunta é inteligente percebemos quantas outras podem nascer a partir dela numa avalanche de idéias que se organizam sucessivamente graças a ela.

Entendemos que o espaço de tempo entre o lançamento da pergunta e o nascimento da resposta deva ser longo o suficiente para que ela, a resposta, venha carregada por outros por quês (SOARES, 2000).

Assim, devemos refletir sobre atividades que carregam grande número de perguntas para serem respondidas em tempo limitado. O

quantitativo, neste caso, ameaça o qualitativo. Perguntas bem elaboradas podem reduzir o número de questões, abranger conteúdos, sintetizar conhecimentos, relacionar aprendizagens.

Embora alunos falem muito, vivenciamos o drama da não-pergunta na docência. Quando no processo de uma exposição, interrompemos para chamar a participação do aluno: *Alguém tem perguntas ou comentários sobre o assunto? ou sobre uma outra forma de falar sobre ele?*⁴ O silêncio, neste caso, quase sempre, denuncia um cabedal de perguntas natimortas e instala a dúvida sobre o que de fato captaram da aula. Até que ponto o conteúdo selecionado como requisito para conhecimento da disciplina exerceu inquietação o suficiente para gerar perguntas? Qual é a leitura a se fazer do silêncio? Ele pode servir como referência de avaliação do conteúdo e da forma como é trabalhado?

Ao contrário, se a exposição for entrecortada de perguntas, ah! ai sim, novo argumentos surge com o outro e sua construção mental, que aponta na linguagem própria, outras hipóteses e possibilidades de caminhos para a construção do conhecimento!

Pergunta é saudável sempre! O silêncio, nascido da ausência de perguntas na comunicação, é sempre doentio! Traz epidemias de largo alcance com seqüelas históricas.

A censura, conhecida pelos que viveram as ditaduras, é um desses elementos capazes de fazer morrer as fontes de perguntas críticas, cujas interpretações geniais e inventoras de percursos inéditos, ameaçam porque potencializam conhecimento, desvelam aspectos da realidade, denunciam interesses, transformam. Mas a censura, sabemos, não ficou inativa com o fim da ditadura, apenas modificou-se amparada pelos recursos tecnológicos e processos de comunicação e disponibilização de informação. Revestiu-se de estratégias que articulam a inculcação de valores e tendências dominantes, escamoteiam a verdade, disfarçam a realidade, e adiam reações capazes de mudanças em favor do povo. É sutil, subliminar e tão ou mais eficaz e poderosa, por atingir e aprisionar em suas malhas sedutora, a população analfabeta e sem fundamentos e liberdade para perguntas. O conhecimento é libertador por que permite reflexão, análise e crítica da realidade. Mas a pergunta ou o ato de perguntar exige exercício e articulações mentais que reúne informações precedentes, relacionam significados, organizam e estruturam palavras que, na composição, instala a pergunta. É preciso uma

educação libertadora da pergunta, o que só é possível com sistemas educacionais e educadores conscientes dessa importância.

O processo de formação de perguntadores tem início com a aprendizagem da língua e primeiras leituras do entorno. Começa na família e passa pelos professores: responsáveis pela pergunta natimorta da pré-escola aos bancos da universidade. Silenciada a pergunta, torna-se escondida a identidade.

A originalidade e intencionalidade da pergunta revelam a identidade do perguntador. Nenhuma pergunta nasce do acaso, mas de um trajeto interior já percorrido. Ela é ponto de chegada e de partida, é gestada na construção que revela os limites do conhecimento.

...conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado - então a ciência se fez arte. E o movimento que essa arte engendra é capaz de modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida "(Fazenda, 1997:15).

Reconhecer esse processo da ciência que se torna arte, é valorizar a sensibilidade que a autora identifica como a estética do ato de pesquisar na educação: universo inesgotável de perguntas.

Neste início de milênio, com projeções de uma sociedade em processo de transformações exigentes de novos conhecimentos e novas relações sociais, questionamos sobre a formação do profissional educador na capacidade de formular perguntas. Como a universidade tem preparado esse profissional para exercer influência na formação de um educando desconfiado, perguntador e crítico dos arranjos sociais e das definições postas como verdades absolutas?

Essa reflexão nos permite inferir que é possível desvendar o universo da pessoa profissional de educação, por meio de sua prática pedagógica, de sua sensibilidade e disposição para aprender, transformar, perguntar perguntas inteligentes, constituídas da genialidade peculiar de cada área do conhecimento e seus domínios. Perguntas capazes de trazer no seu enunciado, o esboço da expressão agradável do entendimento pelo leitor.

Finalizando, a ética do docente se materializa na relação ensino e aprendizagem, sobretudo nos processos de avaliação que desnuda a visão de homem e de sociedade que carrega. Uma visão que contorna e define sua

concepção de cidadania e deixam em sua prática educativa, marcas decisivas de fracassos e de sucessos espalhadas como eco das perguntas que desenvolveu ao longo do exercício docente ao educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GAARDER J. *Ei! Tem alguém aí?* Companhia das Letrinhas, São Paulo, 1999.
- FAZENDA, I. C. *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Editora Papyrus, Campinas, SP, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia, Teorias da Educação, Curvatura da vara, Onze teses sobre educação e política*. Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- SOARES, S. G. *Arquitetura da Identidade, sobre educação, ensino e aprendizagem*. Editora Cortez, São Paulo, 2000.

NOTAS

- (1) Grifo nosso.
- (2) Grifo nosso.
- (3) Grifo nosso.
- (4) Grifo nosso.