

SEÇÃO: ARTIGOS

PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DOS DOGMAS, RITUAIS E RITOS À ÉTICA DO BOM SENSO

Sheyla Maria Fontenele Macedo¹

RESUMO

O artigo objetiva caracterizar como as práticas avaliativas, especialmente no ensino superior, se incrementaram enquanto doutrina, conjunto de dogmas, rituais e ritos, e como a ética do *bom senso*, de bases reflexiva, sensível e justa, contribui para o desvelamento da real natureza ontológica do ato de avaliar. É de cunho qualitativo, bibliográfico e possui a reflexão como instrumentalização no constructo de seu *corpus*. Este documento foi problematizado a partir da discussão da avaliação enquanto prática pedagógica reprodutora (doutrinas, rituais, ritos e dogmas), em que se buscaram fundamentos que evidenciam a ética do *bom senso* como rota para a reversão dessas praxes. Como principal resultado, desvela-se que a ética é temática indissociável ao plano *praxiológico* da avaliação da aprendizagem, sendo ambas categorias inseparáveis do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ética. Bom senso.

Como citar este documento – ABNT

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002503, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2503>.

Recebido em: 21/05/2018
Aprovado em: 15/01/2019
Publicado em: 24/04/2019

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-4773>. E-mail: sheylafontenele@yahoo.com.br

PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: DE LOS DOGMAS, RITUALES Y RITOS A LA ÉTICA DEL BUEN SENSO

RESUMEN

El artículo objetiva caracterizar cómo las prácticas de evaluación, especialmente en la enseñanza superior, se incrementaron como doctrina, conjunto de dogmas, rituales y ritos, y como la ética del *buen senso*, de bases reflexiva, sensible y justa, contribuye al desvelamiento de la real naturaleza ontológica del hombre del acto de evaluar. Es de cuño cualitativo, bibliográfico, y posee la reflexión como instrumentalización en el constructo de su *corpus*. Este documento fue problematizado a partir de la discusión de la evaluación como práctica pedagógica reproductora (doctrina, conjunto de rituales, ritos y dogmas), en que se buscó fundamentos que evidencian la ética del *buen senso* como ruta para la reversión de esas *praxis*. Como principal resultado, se desvela que la ética es temática indisociable al plano *praxiológico* de la evaluación del aprendizaje, siendo ambas categorías inseparables del proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Ética. Buen senso.

LEARNING EVALUATION PERSPECTIVES: FROM DOGMAS, RITUALS AND RITES TO THE ETHICS OF GOOD SENSE

ABSTRACT

The article aims to characterize how evaluative practices, especially in higher education, have increased as a doctrine, as a set of dogmas, rituals and rites, and how the ethics of *good sense*, with reflexive, sensitive and just bases, contribute to the unveiling of the real ontological nature of the act of evaluating. It is qualitative, bibliographic, and has the reflection as instrumentalization in the construct of its *corpus*. This document was problematized from the discussion of the evaluation as a pedagogical practice of reproduction (doctrine, set of rituals, rites and dogmas), in which we sought foundations that evidence the ethics of *good sense* as a route for the reversal of these *praxes*. As a main result, it is revealed that ethics is inseparable from the *praxiological* plane of the evaluation of learning, both categories being inseparable from the teaching-learning process.

Keywords: Learning evaluation. Ethic. Good sense.

INTRODUÇÃO

O artigo *Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso* tem o objetivo geral de caracterizar como as práticas avaliativas, especialmente no ensino superior, se incrementaram enquanto doutrina, conjunto de dogmas, rituais e ritos e como a ética do *bom senso*, de bases praxiológica e reflexiva, contribui para o desvelamento da real natureza ontológica do ato de avaliar. O artigo foi inspirado a partir da tese doutoral *A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira – um estudo de caso* (MACEDO, 2018), defendida em fevereiro de 2018, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O artigo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, tomando a reflexão como uma das principais ferramentas na edificação de constructos epistêmicos. Como referencial teórico fundamental, tem-se: Bauman (2001, 2004), Freire (1996), Lima e Grillo (2010), Rawls (2000), Ricoeur (2011) e, especialmente, Macedo (2018). O artigo está organizado em dois blocos: a) Propõe uma ampla discussão da avaliação enquanto prática dogmática e ritualística; b) Revela a premência de que a avaliação educacional esteja atrelada à ética do *bom senso*.

A avaliação vem sendo tomada, grosso modo, na perspectiva de informar aluno e professor sobre resultados do percurso educativo, para melhorar o processo ensino-aprendizagem, localizar e pontuar *déficits*, eliminá-los e até propiciar o *feedback* das ações sob as práticas pedagógicas empreendidas (SANT'ANNA, 2001). Mas até que ponto temos nos aprofundado na dimensão do que de fato significa *avaliar* e sobre quais dimensões interpenetram essa avaliação? É preciso movimentar, buscar lógicas e reconstruir as já existentes em direção ao aperfeiçoamento no plano empírico, mas também a partir de lógicas filosóficas. Eis a problemática de nossas discussões na esfera do ensino superior, trazer a ética ao plano *praxiológico* da avaliação. Em outras palavras, identificar quais as lógicas éticas que perpassam pela construção de uma nova mentalidade no pensar e no sentir do ato de avaliar, em prol do compromisso com o saber e a aprendizagem do aluno da graduação. Dessa forma, refletir sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas na esfera da ética significa revolver os móveis do *sótão interno* da universidade enquanto instituição e, por sua vez, repensar o papel do profissional, o professor. Isso nos remete a revelar os dogmas, os rituais e os ritos impressos no ensino superior e o nosso *ser* enquanto profissionais da educação. Fazemos, portanto, um convite, o de repassar as práticas a limpo, a fim de perceber quais os compromissos éticos estão embutidos nesse *que fazer*.

Este trabalho configura-se numa pesquisa relevante por permitir reflexões frente às práticas pedagógicas avaliativas nesse nível de ensino e principalmente por contribuir para desvendar que a avaliação e a ética são categorias epistêmicas inseparáveis no contexto do processo ensino-aprendizagem.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DOGMAS, RITUAIS E RITOS

Para começo de conversa, recordamos que a avaliação da aprendizagem é uma prática social viva, não sendo poucos os teóricos que se debruçaram em pesquisas sobre esse viés, os quais trouxeram contributos para que se pudesse ampliar compreensões acerca da avaliação enquanto mediadora (HOFFMANN, 2000), desmistificada (HADJI, 2001), emancipatória (SAUL, 2000), dinâmica (MÉIER, 2007), dialógica (ROMÃO, 2005), entre outras concepções não menos relevantes. Nos discursos apresentados, é notório que o paradigma qualitativo da avaliação sobrepuja o quantitativo e que os estudos caminharam na perspectiva de priorizar a relação entre o *aprendente* e o conhecimento, aproximando as práticas avaliativas enquanto promotoras da aprendizagem. Apesar do volume de escritos nesse campo e ainda nos dias de hoje, há um desafio em direção ao rompimento com os padrões tradicionais que envolvem o ato de avaliar e que mantiveram, e ainda mantêm, a prática da avaliação da aprendizagem *atada* às funções seletiva e somativa. A começar que a avaliação é por vezes estudada da mesma forma que alguns fenômenos físicos no campo das ciências naturais, sofrendo um recorte epistemológico na finalidade de sua natureza ser melhor compreendida no ensino superior. Não é incomum nos depararmos com as seguintes afirmativas e situações do cotidiano docente: a) *Tenho* ou *temos* de planejar como se processará a avaliação; b) *Estudem*, amanhã teremos uma avaliação. A habilidade de *dissecar* a avaliação da aprendizagem do contexto educativo reforça a construção de um olhar encarcerado da avaliação enquanto prática pedagógica isolada, gradeada, *desambientalizada* dos demais componentes do ensino. Nessa linha reflexiva, pode-se então confirmar a tendência da avaliação em manter suas raízes como prática *ensimesmada*, ou seja, que se constrói sobre si.

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem nas últimas décadas têm ainda possibilitado que os territórios nesse campo investigativo fossem também delimitados. Essa *fronteirização* consistiu numa forma de afirmação e denota a intenção de *empoderamento* das pesquisas nesse campo, questão que não se pode escamotear. Consideramos relevante *territorializar*, mas entendemos ser necessário o cuidado para que não se criem rupturas com as esferas do ensino, da aprendizagem e, por sua vez, da didática e do currículo, entre outros campos do conhecimento. E nesse sentido, concebemos ser imprescindível realizar algumas reflexões acerca das bases sobre as quais a docência no ensino superior compreende que a avaliação da aprendizagem se assenta, ou seja, seus princípios norteadores, aqueles que se constituem como parte de sua *espinha dorsal*. Nessa rota, alinhamos-nos com os seguintes princípios avaliativos de que: 1. A avaliação interpenetra a totalidade do cenário pedagógico; 2. A avaliação está presente em toda ação pedagógica e revela os fundamentos filosóficos das práticas docentes desenvolvidas; 3. Ensinar, aprender e avaliar formam um contínuo em interação permanente (LIMA; GRILLO, 2010).

Sob esses princípios, pode-se afirmar que a avaliação possui os caracteres integrador, holístico, transversal e interdisciplinar, o que denota que ela se fará presente, conforme elucidado no item dois, em toda a ação e prática pedagógica, mas que irá também se interligar à teoria, configurando-se numa dimensão praxiológica. Por essa razão, não é possível compreender a avaliação encapsulada em si ou desconectada do ensino e da aprendizagem.

Entendemos ainda que outro e fundamental princípio a ser acrescido a esse rol seria o ético. Sob esse ponto, Macedo (2018) anuncia que são quatro os compromissos éticos que permeiam o fenômeno da educação, especialmente no ensino superior, e que, por sua vez, no nosso entendimento, também norteiam a avaliação: a) A aprendizagem; b) A *ensinagem*; c) O sócio-político; d) O compromisso biográfico. Em suma, a ética se materializaria na costura realizada pelo professor, que assumiria seu engajamento com o aprender, o ensinar e o forjar da educação como ato político, e, por último, a construir, corresponsavelmente, os projetos de vida de seus alunos. Avaliar para crescer, aperfeiçoar. Nesse ponto, assumiria a avaliação um papel libertador (FREIRE, 1996).

Entretanto, esses princípios e compromissos são por vezes redefinidos em seus papéis, em sua função social, e em seu *modus operandi*, especialmente quando a avaliação se concretiza no momento da ação e se estabelece quase que como uma prática doutrinária no corpo da universidade. Justifica-se, nesse sentido, o seu desdobramento em dogmas, práticas ritualísticas e ritos.

Tomamos a expressão *doutrina* tão somente de forma metafórica, para que compreendamos os dogmas, os ritos e os rituais como parte de um conjunto de práticas avaliativas que terminam por distorcer e desvirtuar os princípios e compromissos que há pouco elucidamos. Práticas essas muitas vezes forjadas a partir do senso comum, de posições epistêmicas assumidas como verdadeiras ou ainda como resultado de saberes construídos com base no percurso ou na experiência profissional docente:

A avaliação traduz um referencial teórico-metodológico, resultado de posição epistemológica assumida criticamente pelo docente, às vezes incorporada pelo senso comum, outras por experiências anteriores, ou mesmo herdada por imitação de um professor mais experiente. Independentemente do significado atribuído à avaliação pelo professor, ela condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e de aprendizagem determina a forma de avaliar (LIMA; GRILLO, 2010, p. 18).

Compreendemos sob esse prisma que a avaliação se desenvolve à margem da consciência. E, quando mencionamos o conceito, compreendemos ser a consciência o estado de *estar* consciente, de *atenção interna* e de *presença concentrada* diante de certo fenômeno a ser experimentado, vivenciado (quer seja nas esferas pessoal, profissional, social etc). Nessa

rota, tomamos as palavras de Freire (1996, p. 31) de que “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença”. Ou seja, como se estar presente nas práticas avaliativas se o estado de *ausência* se faz uma constante? Ausência essa que se caracterizaria como um estado de alienação do trabalho pedagógico realizado. Em outras palavras, o ato de avaliar seria mecanismo de um processo de automatismo, fazendo-nos recordar a cena do *homem-máquina*, que imortalizou a obra cinematográfica *Tempos Modernos*, interpretada por Chaplin. Nessas condições, a avaliação descompromissada com o ensino e a aprendizagem do graduando apresentaria condições profícuas para se concretizar num processo doutrinário, já que as práticas de natureza alienada permitem que o ato de educar consolide comportamentos pré-estabelecidos, moldados, engessados. Assim é que a academia mantém nos dias de hoje e desde a Idade Média o embalsamento de algumas práticas, sem (re)contextualizá-las, tais como o apreço à memorização, à premiação, à punição etc. Essas práticas são advindas da organização dos estudos nas escolas monásticas, catedrais e universidades, nomeadamente sustentadas por meio de certos dogmas. Elas se concretizam na universidade por meio de um contexto academicista repetitivo, em que as avaliações se resumem nas práticas do artigo, da prova, do seminário, da resenha e, de novo, da resenha, do artigo, da prova, do seminário etc.

Quanto aos dogmas, buscamos sua concepção pura, para melhor compreensão do cerne desse trabalho:

- Preceito estabelecido; opinião dada como certa, máxima.
- Qualquer opinião ou proposição apresentada sem argumentos racionais e difundida por métodos sem fundamentos lógicos.
- Ponto ou princípio de fé que, em várias religiões, em especial nas cristãs, é justificado como manifestação da vontade de um ser ou de uma autoridade superior, inapreensível pela compreensão humana e que, portanto, paira acima de qualquer dúvida ou questionamentos particulares dos crentes (MICHAELIS, 2015).

Do exposto pode-se inferir que os dogmas são quase que verdades absolutas, definitivas, divinas, acatadas por pessoas, seguidores. Em linhas gerais, uma crença que não admite contestação.

Quando a avaliação se configura em crença, a universidade cambia o campo do *saber* pelo do *crer* (PECOTCHE, 2008). Algumas crenças são mais fáceis de serem percebidas no cotidiano, assim como: *a melhor avaliação é aquela que mede o conhecimento; avaliações bem-feitas são infalíveis; as estatísticas dizem tudo acerca do que se avalia; uma boa avaliação é realizada com no mínimo três instrumentos*; e assim por diante, situando o docente numa atitude de busca de fórmulas avaliativas assertivas.

Entretanto, existem dogmas mais complexos, os quais revestem a avaliação enquanto prática quase que *divina* (meritocrática), forjando no imaginário quimérico a imagem do professor como um *redentor*, por meio do empoderamento do ato de avaliar. Dessa maneira, pode-se conceber que os dogmas se configuram em crenças limitantes, ou seja, que impõem fronteiras tanto psíquicas, quanto no que se refere ao processo de agir do aluno. Seu caráter quase que *axiomático*, passa a ser tomado como um ministério por adeptos fiéis, com princípios e regras próprias.

Os dogmas são, por sua vez, sustentados por rituais e ritos. Inicialmente, poderia parecer que os dois vocábulos teriam o mesmo significado. Faz-se, dessa forma, necessário um esclarecimento. Sobre o ritual, seu conceito original nos remete às ideias de:

- Cerimônia religiosa; o culto, a liturgia.
- Os atos e o conjunto de práticas próprios de qualquer rito cerimonial.
- Conjunto das regras sociais estabelecidas que regulam certos atos solenes ou oficiais; cerimonial, protocolo, rito (MICHAELIS, 2015).

Logo, o ritual é o ordenamento de um conjunto cerimonialístico, em que os dogmas são expressados, quer seja por meio de atos, gestos, comportamentos, linguagem etc. No que tange a avaliação no ensino superior, esse ritual é bem delimitado. Podemos exemplificar o período de provas como uma atividade ritualística, que envolve uma série de ações: informações, textos e livros estudados no semestre e indicados aos alunos para a data da prova; o discente, que em geral, estuda na última hora; a disposição da sala em fileiras, dentre outras. Também pode-se inferir que é comum a postura do professor mais enrijecida e a dos alunos tensa. Afinal, é o *dia da prova*.

Já o rito é um comportamento específico derivado dos rituais e que denota:

- Qualquer processo e prática de caráter sagrado ou simbólico, capaz de determinar e desenvolver costumes.
- Comportamento repetido e invariável, mantido por um indivíduo na realização de determinada coisa ou atividade; costume, hábito (MICHAELIS, 2015).

Rito esse que identificamos como um comportamento calcado na lei da repetição, parte fundamental no cerimonial das práticas avaliativas.

Logo, os rituais dependem das estratégias operacionais utilizadas nos ritos. Por conseguinte, quanto maior o grau de proselitismo dos ritos, mais se consolida o ideário santificado dos rituais. Nessa perspectiva a avaliação da aprendizagem se distancia de seus reais propósitos, papéis e funções.

Em suma, cada ritual possui ritos próprios. Nesse sentido, pode-se exemplificar que as religiões possuem tipos específicos de ritos, tais como os de adoração, os sacramentos e

também os ritos de passagem, como as coroações. O mesmo se passa na avaliação como um todo, apresentando-se de forma particular no ensino superior. São ritos desse ritual, além do dia da avaliação: o dia da entrega da nota, a ansiedade posta, a (in)satisfação pelo resultado aferido, a divulgação da lista dos aprovados, o estado psíquico do *eu passei* etc.

A prova em si é um rito, mas também um dos rituais mais recorrentes no ensino superior e um dos mais tradicionais na prática doutrinária de avaliar. O professor, ao dar a prova, deseja que o aluno seja *provado*. Este, por sua vez, deverá *provar* que está pronto, configurando-se, inclusive, a própria prova numa espécie de rito de passagem, o que leva a ser criada em certas universidades a *semana de provas* (teria a aprendizagem culminado exatamente nessa semana?). Como então escapar de todo esse contexto utilizando-se a prova como instrumental de avaliação numa perspectiva libertadora, justa, equânime e da formação de valores éticos?

Dessa forma, a avaliação passa a se consumir numa prática doutrinária, calcada principalmente no temor, e que possui a meritocracia como base, ou seja, da mesma forma que para algumas religiões o *justo ganhará o reino dos céus*, o bom aluno ganhará bons lugares na sociedade, o que nem sempre corresponde à verdade. Identificamos que a meritocracia, sob esse enfoque, revela uma *bolha quimérica* que escamoteia a realidade. A vida nem sempre é linear, positivada, o que significa que nem sempre o que tira boas notas estará pronto para experimentar o que se considera sucesso lá fora. *Boas notas = vida feliz*, matemática cujo resultado nem sempre nos convence.

É importante também mencionar que não se está aqui questionando literalmente o mérito baseado no trabalho que se realizou para se chegar com dignidade a certo lugar. Mas é fundamental esclarecer que se faz mister abandonar a meritocracia assente nos valores da sociedade de consumo, da sociedade hedonista, da sociedade em que o homem vale tão somente pelos bens materiais que possui.

A sociedade do consumo tem, por via de regra, colocado *etiquetas de preços* em compromissos, normas, palavras, sentimentos etc. Sob esse ponto, revela Bauman (2004, p. 122) que “[...] parcerias frouxas e eminentemente revogáveis substituíram o modelo de vida da união pessoal, até que a morte nos separe [...].”

Todos esses fenômenos se encontram assentes nesse complexo momento histórico que vivenciamos, a pós-modernidade:

[...] conceito multifacetado que chama a nossa atenção para um conjunto de mudanças sociais e culturais profundas que estão acontecendo neste final de século XX em muitas sociedades “avançadas”. Tudo está englobado: uma mudança tecnológica acelerada, envolvendo as telecomunicações e o poder da informática, alterações nas relações políticas, e o surgimento de

movimentos sociais, especialmente os relacionados a aspectos étnicos e raciais, ecológicos e de competição entre os sexos (LYON, 1998, p. 7).

No bojo desse *caldeirão* sociocultural, econômico e estético, novos paradigmas se delinearam, ou, como menciona Bauman (2001, p. 9), a pós-modernidade é o retrato do *mundo líquido*, cujo principal protótipo é a *fluidez*, em que as experiências de vida são analogamente como mananciais que “[...] se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, [...]” Nesse *burburinho efervescente*, a ética também não ficaria de fora, pois se materializa como *substância perversa*, fundada num processo excludente, e que se distancia da concepção de mérito na perspectiva de uma ética humanista, que caminha no sentido da construção de um ser humano que vislumbra o respeito como base da conduta.

O fato é que a sociedade pós-moderna, ao impingir um comportamento que impulsiona o ser humano a constantemente seguir em direção a *pseudodesejos* de consumo, a valorizar o ter em detrimento do ser, a lutar por melhores posições no *ranking* dos postos de trabalho, gera fatores, entre outros não menos importantes, que intervêm para que a avaliação se qualifique enquanto *mercadoria de primeira linha*. Isso consolida a ritualística apresentada (dogmas, ritos, rituais), a partir da qual se descortina o ato de avaliar.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DOS DOGMAS E DOS RITOS, O DIÁLOGO COM A ÉTICA DO BOM SENSO

Apesar das inúmeras discussões em torno do contexto da avaliação, o fato é que o todo mencionado até aqui ainda se faz presente nas práticas das inúmeras instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil e, provavelmente, não só. Sustentamos a ideia de que no seio da universidade a avaliação é mantida como fenômeno ainda distorcido, disforme, automático, por vezes isolado e que busca se contextualizar ao discurso libertador. Ao mesmo tempo, ela se mantém no corpo estrutural deformado do processo ensino-aprendizagem, que perpetua aqueles valores corrompidos da sociedade pós-moderna. A avaliação se perverte na perspectiva de que mantém alienado o seu principal interessado, o aprendiz.

A visão dogmática da avaliação transforma o professor num *doutrinador*. Por que assim mencionamos? Em razão de que ele, com base no exposto, será o executor direto do ato de dogmatizar. Como então se fazer livre dessa avaliação *repetidora de sociedades*? Como a avaliação poderá se libertar desse estigma? Propomos neste trabalho um caminho, o da ética forjada para o bem humanizar (MACEDO, 2018).

Vejamos inicialmente a estreita relação entre a ética e a avaliação, porém antes consideramos relevante esclarecer a quais bases éticas estamos a nos remeter.

Alinhamos nosso trabalho com a perspectiva ética humanista percorrida por Macedo (2018, p. 478) e que está focada:

[...] na pessoa em processo de alteridade, sem espaço para posturas narcísicas ou egoístas. Uma ética baseada na postura reflexiva consciente e na sensibilidade ética, na práxis, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores. Ética essa apoiada no preceito do que é bom para a vida, e não para o tempo histórico que se vive. Não é, entretanto, uma ética receituária, que contenha um anexo “vide bula”, com indicações, advertências, contra-indicações ou mesmo garantias de qualidade total. Também não prescrevemos uma tábua de valores, mas indicamos, isso sim, um elenco daqueles fundamentos e valores que percebemos imprescindíveis à formação. Logo, a ética humanista que defendemos nesse trabalho se estende ao conceito de ética profissional que partilhamos, do bem consciente como afirmativa máxima. Ou seja, a ética que legitimamos é a que hierarquiza a vida, e toma como princípio o distanciamento de tudo o que seja nocivo para essa mesma vida.

Afirmamos, portanto, que a ética está em tudo o que pensamos, sentimos e fazemos, inclusive nas pequenas atividades de nosso cotidiano. Assim, se temos uma casa para varrer, o faremos por uma razão, que poderá ser a da *ética do dever*, ou do acatamento de ordens, ou por compreender que nela vivemos e que queremos que esteja limpa para próprio conforto ou dos demais. E então por essas ou demais razões, a casa será *varrida*, havendo nessa atitude um arcabouço ético que o justifique. A avaliação educacional não fugirá dos limites das razões expostas, ou seja, existe uma finalidade ética para que se avalie.

A avaliação está para a ética, posto que a ética parte da natureza do ato de avaliar, já que, entre tantos entendimentos acerca do que é avaliação, pode-se afirmar que avaliar é *posicionar-se quanto a um valor*. Ou seja, frente ao ato de avaliar, valora-se alguém, para uma determinada finalidade e com base numa hierarquia infundável de valores. Daremos um exemplo nesse sentido.

Imaginemos um professor de ensino superior que escolha para sua disciplina a produção de um artigo científico como um dos instrumentais de avaliação. Pensemos numa grelha avaliativa com escores numa escala de zero a dez. Digamos que elencará como critérios somativos para avaliar: dois pontos direcionados à clareza do vocabulário, linguagem adequada, dois para desenvolvimento e ordenamento de ideias, um para ortografia, quatro para o domínio dos referenciais teóricos apresentados e um para apresentação do artigo em tempo hábil. Do exposto, pode-se aferir que a avaliação está enxuta e bem delineada. Entretanto, aprofundemos a discussão acerca dos valores que sustentam cada um dos quesitos elencados. Quais referenciais teóricos seriam priorizados? Por quê? O que significa essa clareza frente ao vocabulário? Um discurso menos formal e mais direto seria considerado? Caso o artigo fosse feito em dupla, como mensurar quem trabalhou ou não?

Do contexto, a avaliação seria permeada por uma série de questões que nos remeteriam a ensejos de natureza ética.

A questão é que as matrizes avaliativas são por vezes afetadas por modelos. Padrões que se desdobram em dogmas, ritos, rituais. Entretanto, ao pensar na construção de valores éticos, chegamos à conclusão de que a avaliação deveria perpassar pelo crivo da razão, o que significaria que seria mediada pela reflexão. Entretanto, para Macedo (2018), a reflexão necessitaria de vir acompanhada da sensibilidade, que seria o fio norteador do pensamento ético. É importante esclarecer que a sensibilidade a qual mencionamos se distancia de atitudes de cunho sentimentalista, que transformariam em *tonteria* o fazer docente. Nas avaliações a reflexão sensível faria o professor parar o ato somativo da avaliação para questionar: quem é esse aluno(a)? A ética reflexiva e sensível promoveria um estado de equilíbrio, de equidade no ato de avaliar, e se assentaria em valores equânimes e justos, exigindo a prática do bom senso.

Freire (1996) condiciona a experiência educativa à ética, pois toda prática pedagógica possui um caráter comum: o formativo.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 16).

A avaliação da aprendizagem, sob essa ótica, teria de ser construída a partir do que denominamos de *ética do bom senso*, alicerçada na prática reflexiva e sensível (do educador e do aprendente), em que todos se questionariam acerca da sensatez das práticas pedagógicas adotadas e se essas estariam em acordo com fins humanísticos pré-determinados. Dessa forma, buscar-se-ia esvaziar o cheio das práticas avaliativas dogmatizadas e preencher eticamente o vazio do *know how*.

Sobre a *ética do bom senso* entende-se que sua concepção estaria diretamente atrelada à noção de justiça. Conceito esse multifacetado, mas que encontramos como um norte esclarecedor nas premissas teóricas de Rawls (2000) e Ricouer (1991). Para Rawls (2000) a justiça seria a promotora do senso de responsabilidade em fazer cumprir os deveres e direitos em instituições sociais e ser efetivamente regulada nesse sentido a fim de gerar uma sociedade bem ordenada:

[...] uma sociedade é bem-ordenada não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros, mas quando é também efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça. Isto é, trata-

se de uma sociedade na qual todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem esses princípios (RAWLS, 2000, p. 5).

Do exposto, pode-se extrair que a *ética do bom senso* precisará de um ambiente em que seus membros comunguem com um conceito comum de justiça, em que os direitos e os deveres sejam respeitados e que os acordos firmados sejam mantidos.

Para Ricoeur (2011, p. 5) a ética só poderá acontecer no contexto do “[...] desígnio de uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas. As três componentes da definição são igualmente importantes”.

Os três fundamentos da justiça postos se referem ao cenário de uma ética da alteridade, mas que, entretanto, para se manter, careceria de ambientes justos. Isso significa que espaços institucionais não justos dificilmente provocariam situações de bom senso, o que mais uma vez nos endereçaria às reflexões no campo da avaliação, permitindo afirmar que avaliações assentes na *ética do bom senso* teriam de ser um desígnio a ser perseguido por todos na instituição.

Tomemos outro exemplo de avaliação, ainda no ensino superior, para elucidar discussões e questões apresentadas. Em trabalhos de conclusão de curso, ou seja, na pesquisa monográfica nomeadamente, o aluno é levado no primeiro momento a construir um projeto de pesquisa. Dogma presente: o caráter quase que divino dessa prática. Ritos de passagem: o projeto deverá estar atrelado à pesquisa de algum docente. Ritual: o dia da apresentação, a banca, a qualificação do projeto etc. Não estamos a invalidar nenhum dos instrumentos até aqui apresentados, menos ainda a sua relevância para a formação discente. O que se questiona é a relação professor-aluno nessa construção, os processos e os valores éticos que os sustentam e que, por vezes, invalidam os objetivos pedagógicos que se almeja alcançar.

O mais interessante do exposto é que essas práticas são instituídas (formalmente) e instituintes (na subjetividade dos comportamentos). Identificamos que as mesmas discussões começam desde cedo e afetam o ensino como um todo. Vejamos a título de enriquecimento deste trabalho a vivência na educação infantil. Nesse nível de ensino, as práticas avaliativas podem ser, por vezes, adjetivadas como ingênuas e descortinam esse esquema prévio que deflagramos (dogmas, rituais, ritos). Analisemos a seguinte prática. Um professor senta em roda, no chão com seus alunos. Uma história é contada e então o professor faz a interpretação do texto: *E então... Qual o nome da menina da história? O que ela está fazendo?* Todos respondem em grupo, de forma uníssona. As perguntas orais têm caráter avaliativo. É uma prova oral para o professor de que o texto lido foi bem compreendido por todos. Será? Uma criança inibida, por exemplo, diria honestamente diante dos colegas que não entendeu o texto? A referida ferramenta avaliativa é estratégia presente no corpo das tendências pedagógicas tradicionais e foi utilizada desde os tempos

remotos como recurso para a produção de resultados rápidos e eficazes. É, em suma, um condicionamento em *massa*, o *homem máquina* em criança, sendo forma eficaz para ensinar o aluno a mentir desde tenra idade.

Entendemos ser importante trazer para a esfera do ensino superior algumas considerações: o que é importante na avaliação? Como deve ser construído esse momento com os alunos na graduação? A prova pode ser feita em dupla? Tenho que criar o *dia da prova*? Na opção de criá-lo e de a prova ser individual, o que vou priorizar nas questões apresentadas? O que de fato a prova ou as demais práticas avaliativas deverão provar? Os alunos poderão discutir seus acertos, seus erros? Qual tratamento será dado à pós-avaliação formal? O aluno poderá recuperar as lacunas de sua aprendizagem ou a nota será hermética, fechada? Assim sendo, ritos devem ser substituídos por *reflexões sensíveis* (MACEDO, 2018) para que se priorize a finalidade real da avaliação, que não é somente a aprendizagem ensimesmada, mas a produção pelo gosto da busca pelo saber, pelo aprender. Dessa forma cumprirá sua máxima função social, a de forjar pessoas sensíveis, pensantes, reflexivas, prontas para estar em diferentes contextos sociais e humanizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, pode-se inferir que, apesar de termos avançado em estudos no campo da avaliação, esta ainda se instaura na universidade como um fenômeno isolado do processo educativo e, nesse ínterim, perpetua-se enquanto doutrina que prega, adestra, amestra política, cultural e ideologicamente o homem, por meio de dogmas, rituais e ritos definidos. Dessa forma, o ato de avaliar ainda se estabelece nos princípios da previsibilidade e do determinismo, em que se acredita ser previsível moldar e forjar destinos humanos e para uma determinada sociedade, ora fundada no consumo, que se assume como novo ajuste do capital.

A questão da avaliação nos endereça a vários lugares comuns, entre eles a ontologia, que nos remete à discussão sobre seus fundamentos, compromissos e para que realmente serve a avaliação, questão fartamente debatida. Entendemos nesse ponto de nossa caminhada que a avaliação está para a ética e que a ética é a atitude do bem pensar, sentir e aprender e que a compreendemos como a base para atingir as grandes finalidades da vida. Logo, avaliar é parte da vida e, portanto, não deve ser tratada como um *evento pitoresco, enclausurado*, tais como aqueles espetáculos em que animais exóticos são enjaulados para *bel prazer* de pressuposta superioridade de uma plateia humana. Pretenciosa racionalidade humana!!!

A avaliação deverá buscar novos arranjos, entre eles, o proposto neste trabalho, o da ética, em especial, a que ora denominamos de *ética do bom senso*. Entretanto, para que esta se desenvolva é preciso uma séria revisão por parte da docência sobre determinados conceitos de vida, tais como: a avaliação deve promover o sucesso (o que é o sucesso?); a avaliação

deve ser tolerante (qual a medida de tolerância?); avalia-se para situar-se o ponto de encontro com a aprendizagem (que encontro é esse?); avaliar é ser justo (o que é a justiça?), o bem avaliar exige bons valores (quais?). Assim sendo, vemos que não se pode fazer avaliação um milímetro sequer longe da ética.

Finalmente para que se possa avaliar a partir da *ética do bom senso* considera-se que é preciso ser justo (RAWLS, 2000; RICOEUR, 2011), mas que também é necessário estar afinado com a verdade. Perguntar-se-ia: o que é então a verdade? A verdade, em nosso entendimento, nasce das entranhas do ser humano a partir da necessidade de compreender nada mais, nada menos que a si mesmo e o mundo que vivemos. Sabe-se o que é a verdade quando temos que enfrentá-la frente a nós mesmos. A verdade se constitui no *eu sou* e, quando enfrentada, não se pode fugir a ela. Afinal, é a verdade o mote e a ferramenta do professor universitário. E a avaliação é o enfrentamento da verdade, adjetivando-se, nessa perspectiva, como libertadora, pois é no encontro consigo, a partir do desvelamento das verdades, que se pode mensurar o ponto da aprendizagem em que se está situado(a). Nessa rota, a avaliação estará para além da doutrinação, dos moldes, pois forjará mais do que seres automatizados, mas livres pensadores. Eis o sentido do educar no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DOGMA. *In: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola à Universidade*. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro. Especificidades da avaliação que convém conhecer. *In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (org.). Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EdipuCrS, 2010.
- LYON, David. *Pós Modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. *A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira – um estudo de caso*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- MÉIER, Marcos. *Avaliação na Educação*. Marcos Muniz Melo (org.). 2007.
- PECOTCHE, Carlos Bernardo González. *Curso de Iniciação Logosófica*. 18. ed. São Paulo: Editora Logosófica, 2008.
- RAWLS, J. *Uma teoria da Justiça*. Tradução de Almiro Pissetta, Lenita Maria Rimoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- RICOEUR, Paul. *Ética e Moral*. Tradução de Antonio Campelo Amaral. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011.
- RITO. *In: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- RITUAL. *In: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Doutora em Educação (Universidade de Lisboa, Portugal), mestra em Educação (Universidade Federal do Estado do Ceará – 2008), psicopedagoga (Candido Mendes, RJ – 1999), pedagoga (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNI RIO – 1998). Professora efetiva e pesquisadora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Temáticas: ética, avaliação, didática, formação docente, pedagogia humanista. sheylafontenele@yahoo.com.br