

## A AVALIAÇÃO TRATADA DO PONTO DE VISTA ÉTICO: DESAFIOS E

### POSSIBILIDADES

**Marizete Santana Santos**

Faculdade Cenecista de Campo Largo

marizete23@yahoo.com.br

#### RESUMO

O artigo tem como tema a ética e as relações de poder estabelecidas no espaço escolar a partir de mecanismos de avaliação. A avaliação pode ser considerada como um dos obstáculos impostos aos alunos das classes desfavorecidas, pois conforme a concepção que lhe é estabelecida e o uso que dela se faz, processos de exclusão podem ser instalados neste espaço intensificando a seletividade social e evidenciando as relações de poder estabelecidas no interior da escola, relações estas que buscam o controle dos sujeitos e das práticas pedagógicas. O estudo se justifica por sua atualidade e pela centralidade que a avaliação tem adquirido junto à sociedade, também pela necessidade de superação dos processos de naturalização da exclusão e do fracasso escolar. As reflexões sobre ética na avaliação e as relações de poder que permeiam as práticas de avaliação são estabelecidas a partir do pensamento de Aristóteles, Foucault, de Deleuze ao tratar do processo de subjetivação e a partir da ética do discurso de Habermas. Para fundamentar as concepções sobre educação e avaliação são utilizadas as ideias de: Afonso (2000), Deleuze (1996, 2005), Dias Sobrinho (2004), Dubet (2004), Esteban, (2008) Fernandes e Freitas (2008) Habermas (1989), Mainardes e Marcondes (2009), Saul (1995), Viesenteiner, (2010).

**Palavras-chave:** Ética, Avaliação, Exclusão.

#### RESUMEN

El artículo tiene como la ética y las relaciones de poder establecidas en la escuela de los mecanismos de evaluación. La evaluación puede ser considerada como una de las barreras impuestas a los estudiantes de clases desfavorecidas, de acuerdo con el concepto porque está establecida y el uso al que se hace, los procesos de exclusión se puede instalar en este espacio intensificando selectividad social y que muestra las relaciones de poder establecido dentro de la escuela, las relaciones que buscan con los sujetos control y las prácticas pedagógicas. El estudio se justifica por su relevancia y la centralidad que la evaluación ha adquirido en la sociedad, también por la necesidad de superar el proceso de naturalización de la exclusión y el fracaso escolar. Reflexiones sobre la ética en la evaluación y las relaciones de poder que permean las prácticas de evaluación se establecen a partir del pensamiento de Aristóteles, Foucault, Deleuze cuando se trata de un proceso subjetivo y de la ética discursiva de Habermas. Para apoyar los conceptos de educación y las ideas de evaluación se utilizan: Afonso (2000), Deleuze (1996, 2005), Dias Sobrinho (2004), Dubet (2004), Esteban (2008) Fernandes y Freitas (2008) Habermas (1989), y Mainardes Marcondes (2009), Saul (1995), Viesenteiner, (2010).

**Palabras clave:** Ética, Evaluación, La Exclusión.

O tema central deste trabalho é a ética e as relações de poder estabelecidas no espaço escolar a partir de mecanismos de avaliação. A avaliação pode ser considerada como um dos obstáculos impostos aos alunos das classes desfavorecidas, pois conforme a concepção que lhe é estabelecida e o uso que dela se faz, processos de exclusão podem ser instalados no espaço escolar, intensificando a seletividade social e evidenciando as relações de poder estabelecidas no interior da escola, relações estas que buscam o controle dos sujeitos e das práticas pedagógicas.

O ato de avaliar é caracterizado por sua objetivação ou subjetivação. Enquanto ação que promove a busca por valorização pode-se afirmar que a avaliação possui a pertinência da ética, pois quando avaliamos buscamos a excelência.

De início faz-se necessário definir uma base de entendimento sobre o que é ética.

Em Aristóteles a ética é a busca pela excelência e está diretamente relacionada à política, pois “a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano.” (ARISTÓTELES, 1973, p 249, 1094b).

Portanto o caráter ético da avaliação configura-se pela busca do bem e da excelência em seu sentido político. Mas “[...] como a palavra “bem” tem tantos sentidos quantos “ser” [...] está claro que o bem não pode ser algo único e universalmente presente.” (ARISTÓTELES, 1973, p 53, 1096a).

Assim, em se tratando de avaliação da educação, esta deveria atender ao conjunto de anseios de uma dada realidade seja ela social e/ou cultural, bem como atender às necessidades individuais dos sujeitos a ela submetidos.

Considerando o fato de que a ação que envolve o processo de avaliação é relacional e intencional e de forma alguma pode ser considerada neutra, esta ação envolve a construção de jogos de linguagem. É pertinente, portanto, a ideia de Habermas ao se reportar às teorias dos atos de fala para fundamentar a ética do discurso numa tentativa de relacionar as pretensões de verdade, as pretensões

normativas e as pretensões de sinceridade estabelecidas pelo autor como processos que constituem o ato de avaliar:

Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validez. No caso de processos de entendimento mútuo [...] os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente **pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade**, conforme se referam a algo no mundo objetivo [...] e algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado). Enquanto que no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita. [...] Graças à base de validez da comunicação voltada para o entendimento mútuo, um falante pode, por conseguinte, ao assumir a garantia de resgatar uma pretensão de validade criticável, mover um ouvinte à aceitação de sua oferta de ato de fala e assim alcançar para o prosseguimento da interação um efeito de acoplagem assegurando a adesão. (HABERMAS, 1989, p. 79).

Ao conceito de agir social ou de interação social por meio da comunicação linguística Habermas chama de agir comunicativo.

Pode-se inferir que a partir das proposições de Habermas (1989) o processo de avaliação constitui-se um agir comunicativo, que se estabelece nas relações entre os sujeitos, mas que inserido em um ambiente caracterizado pelas diferenças sociais e econômicas como a da escola, assume o caráter prescritivo e de legitimidade de uma determinada fração social, cultural e econômica que tem por objetivo a normatização e a manutenção da sociedade de classes, reforçando, desta forma, o papel da avaliação como mecanismo que intensifica a exclusão e a seletividade social.

As tensões e conflitos que se multiplicam no interior da escola podem também ser configurados como decorrentes da intensificação de práticas avaliativas que buscam a regulação, a classificação e de forma particular a homogeneização na educação numa forma de expressão das relações de poder estabelecidas na sociedade e no interior da escola.

Este caráter de homogeneização assumido pela educação seletiva pode ser comparado ao que Viesenteiner (2010, p. 4) apresenta como “processo de “rostidade” ou “produção social do rosto” (DELEUZE, 1996, apud VIESENTEINER 2010, p.4):

Os rostos concretos individuados se produzem e se transformam numa grande unidade comum, construído através das codificações que a cultura produz, até desembocar no grande Rosto. Assim, ao invés de construirmos um rosto próprio somos metidos e gravados em um Rosto produzido culturalmente. (VIESENTEINER, 2010, p.4).

Desta forma busca-se estabelecer uma identificação comum aos indivíduos através de mecanismos de poder que definem um padrão social, cultural e econômico como o único e verdadeiro, a partir do qual todos devem ser formatados, neste contexto a subjetividade perde a relevância ou é anulada, ou seja, cada rosto deve ser configurado a partir de um rosto maior.

Através dos processos de classificação a avaliação torna-se uma ação que promove a “produção social do rosto” (VIESENTEINER 2010, p.4), melhor dizendo, define quais padrões devem ser almejados e atingidos, quem não se enquadrar no modelo a ser seguido ou não atingir os objetivos pré estabelecidos é excluído.

Enquanto processo que se constitui nas inter-relações a avaliação na educação também se apresenta como instrumento de regulação e controle dos processos educacionais e assume proporções que só são compreendidas a partir da definição de poder.

Segundo Foucault “o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder.” (DELEUZE, 2005, p.78).

A relação de forçar por sua vez “se concretiza em “um conjunto de ações sobre ações possíveis.” (DELEUZE, 2005, p.78).

Desta forma, a avaliação pode ser definida como uma variável que exprime uma relação de forças ou de poder, e se relaciona diretamente com outras variáveis que constituem “ações sobre ações: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... Essas são as categorias do poder.” (DELEUZE, 2005, p.79).

Conclui-se, portanto, que avaliar é um ato de poder.

Na contramão dos processos de exclusão e seletividade sociais delineados a partir de determinados processos avaliação não se pode negar a associação da escola à justiça social por meio de suas novas atribuições. Enquanto política pública e espaço de ensino, estas atribuições, muitas vezes de caráter assistencialista, são consideradas determinantes das “condições de inserção social, grau de cidadania e relação com o trabalho, com mundo”. (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Em entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen J. Ball assim se refere ao conceito de justiça social:

[...] a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação. [...] a opressão pode funcionar em uma variedade de formas e pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras através do seu gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade.[...] o conceito que sustenta tudo é o de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder. (BALL, 2009, p. 308-309).

A partir do conceito exposto por Ball é possível estabelecer a relação direta entre justiça social e o processo de exclusão que permeia o sistema de ensino brasileiro cujos princípios de uma escola justa, segundo Dubet (2004), estão fundamentados na igualdade de acesso e na meritocracia:

A escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. [...] Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar a excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. (DUBET, 2004, p. 541-542).

Neste sentido a escola justa é a que permite a igualdade de oportunidades, mas ao mesmo tempo a que homogeneiza e a que promove a “produção social do rosto” (VIESENTEINER 2010, p.4), o rosto da excelência e dos resultados obtidos nas avaliações:

Apesar das inovações das políticas públicas voltadas para a democratização da educação básica, as práticas de avaliação têm continuado conservadoras, restritas à contabilização dos erros e acertos produzidos pelos alunos. [...] a escola tem cultuado a conhecida curva da “normalidade”, distribuindo os alunos segundo a famosa curva de Gauss, onde os *melhores* estão no topo, os *regulares*, no meio e os *ruins* estão na base. Nessa pedagogia de resultados, a *nota* tem sido sempre um recado que a escola emite ao aluno em relação ao que lhe pode acontecer “se continuar assim”. (PINTO E SILVA, 2006, p. 114)

Portanto, os processos de avaliação podem se constituir em instrumentos de exclusão “caso afaste os estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola pela indução da evasão por meio de reprovação dando uma aparência científica à avaliação e transferindo a responsabilidade da exclusão para o próprio estudante”. (FERNANDES e FREITAS, 2008, p.22-23)

Mas de que forma o processo ético/político e pedagógico da avaliação podem ser traduzidos como possibilidades de emancipação do sujeito em sua coletividade e deixar de ser um mecanismo de fracasso e exclusão escolar?

Partindo do pressuposto de que a avaliação é resultado de uma concepção que se tem de educação, de escola e de sociedade, só pode haver mudanças a partir da construção de uma concepção de educação, escola e sociedade comprometidas com o sucesso escolar e com a emancipação dos sujeitos.

O desafio é a promoção de um processo de avaliação inserido num contexto de inclusão e democratização do processo que envolve a construção do conhecimento consequente de “aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica” (AFONSO, 2000, p. 86).

Na afirmação de Pinto e Silva (2006) “a grande tarefa de uma avaliação que pretende garantir a aprendizagem do aluno seria recolher, organizar, analisar e interpretar o conhecimento que se oculta nos processos de aprender” (p. 118), promovendo uma nova cultura avaliativa de caráter formativo/emancipatório, “que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética”. (ESTEBAN, 2000 p. 8).

Sobre o caráter formativo da avaliação, Afonso (2000, p.92) afirma que “como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades, mas é ela

que possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos [...] para que todos cheguem ao sucesso.”

O autor ressalta a necessidade de situá-la como eixo articulador da escola pública democrática e a comunidade na promoção da emancipação, da solidariedade, da reciprocidade e na superação da regulação. Esta caracterização da avaliação formativa pode ser relacionada à concepção de avaliação emancipatória descrita por Saul (1995):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, e modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação com que é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem a suas próprias alternativas de ação. (p.61).

Na avaliação formativa, portanto o professor não avalia com a intenção de medir ou classificar, mas sim dar continuidade ao percurso da aprendizagem tomando como referência o próprio aluno e reconhecendo que:

Avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa também admitir a sua dimensão ética, para além de sua complexidade epistemológica. Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos. (Dias Sobrinho, p. 722)

Esta nova postura acerca da avaliação permite caminhar na direção dos direitos do aluno, fundamentados não só na democratização do acesso à escola, mas no direito de acesso ao conhecimento que o promove como cidadão que constrói a sua história e a história da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Escola pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação**. In: ESTEBAN, Maria T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 83-99.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. (c/ F. GUATTARI). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Apud VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Resistência e reinvenção: o estatuto da ética em Deleuze**. Disponível em: Acesso em: 07/05/2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Campinas: Educação & Sociedade, v..25 n. 88, oct. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em out/2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em set/2009.

ESTEBAN, Maria T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008. – 3. Ed. (Série cultura, memória e currículo; v. 5).

FERNANDES Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em set/2010.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política**. 3.ed. Campinas - SP. Cortez. 1995.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Resistência e reinvenção: o estatuto da ética em Deleuze**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/58176100/16661632-O-estatuto-da-etica-em-Deleuze>. Acesso em: 07/05/2011.

