

## ***Redes, Tessituras e Contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente***

*Sheyla Maria Fontenele Macedo\**

*Simone Cabral Marinho dos Santos\*\**

*Antônia Bruna da Silva\*\*\**

### *Resumo*

Este estudo tem a proposição de revelar a relação intrínseca entre a avaliação, a aprendizagem e a ética, e a necessidade de que na formação inicial do docente se capacite em direção às práticas avaliativas de cunho ético profissional. A pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico, com uma breve revisão documental das Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada. O texto ao anunciar a relação existencial entre os objetos de estudo em questão, evidencia a aspiração formativa premente de que o profissional docente seja capaz de descobrir a ética em sua condição humana estruturante, de modo que possa reconfigurar as suas práticas avaliativas, e por sua vez, reinventar a sua práxis. Dessa forma, é evidenciada no trabalho a necessidade de que na formação inicial docente os profissionais sejam preparados para forjar compromissos com práticas avaliativas que se traduzam numa ética humanista.

**Palavras-chave:** Avaliação. Formação. Ética Profissional. Docência.

\* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: sheyla\_macedo@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-7973-4773>.

\*\* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: simone.cms@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-8338-8482>.

\*\*\* UniversidadedoEstadodoRioGrandedoNorte(UERN).Natal,RioGrandedoNorte,Brasil.E-mail:brun.silwa@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-8609-2257>

## *Networks, tessitures and counterpoints: evaluation, learning and professional ethics education*

### **Abstract**

This study has the purpose of revealing the intrinsic relationship between evaluation, learning and ethics, and the need for the initial training of the teacher to train in ethical professional practices. The research is qualitative, bibliographical, with a brief documentary review of the Brazilian National Curricular Guidelines for the initial formation of teachers at a higher level and for continuing education. The text announcing the existential relation between the objects of study in question, evidences the pressing formative aspiration that the teaching professional is able to discover the ethics in its structuring human condition, so that it can reconfigure its evaluative practices, and by its reinvent your praxis. Thus, it is evident in the work the need for the initial teacher training professionals to be prepared to forge commitments with evaluative practices that translate into a humanist ethic.

**Keywords:** Evaluation. Training. Professional Ethics. Teaching.

## *Redes, tesituras y contrapuntos: evaluación, aprendizaje y formación ética profesional docente*

### **Resumen**

Este estudio tiene la proposición de revelar la relación intrínseca entre la evaluación, el aprendizaje y la ética, y la necesidad de que en la formación inicial el docente se capacite en dirección a las prácticas evaluativas de cuño ético profesional. La investigación es de cuño cualitativo, bibliográfico, con una breve revisión documental de las Directrices Curriculares Nacionales brasileñas para la formación inicial de profesores a nivel superior y para la formación continuada. El texto al anunciar la relación existencial entre los objetos de estudio en cuestión, evidencia la aspiración formativa urgente de que el profesional docente sea capaz de descubrir la ética en su condición humana estructurante, de modo que pueda reconfigurar sus prácticas evaluativas, y por su propia en vez de reinventar su praxis. De esta forma, es evidenciada en el trabajo la necesidad de que en la formación inicial docente los profesionales sean preparados para forjar compromisos con prácticas evaluativas que se traduzcan en una ética humanista.

**Palabras clave:** Evaluación. Formación. Ética Profesional. Docencia.

## Considerações Iniciais

A discussão sobre a formação ética profissional no campo da docência é ainda temática pouco explorada nos cursos de licenciatura no Brasil. E quando o tema se associa à avaliação na esfera da aprendizagem, um *deserto epistemológico* se denuncia. Foi exatamente a partir dessa percepção que se aferiu neste artigo que a prática docente profissional no terreno da avaliação não poderá ser dissociada da ética, isto porque compreende-se que as profissões, por se tratarem de relações humanas, estão interpenetradas por esta dimensão: “[...] a ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho” (TARDIF, 2001, p.40-41). Desta forma, deflagra-se que parte dos desafios, conflitos e dificuldades existentes no âmbito das práticas avaliativas se justificam pela carência de discussões acerca de sua natureza ética na formação inicial de professores. É no arcabouço dos processos éticos que em boa parte das vezes a avaliação voltada para a aprendizagem, se constitui e se institui.

Este trabalho é de cunho qualitativo, e fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, rota metodológica adotada em razão da identificação quanto à necessidade de que subsídios teóricos sejam desvelados na esfera da avaliação imbricada à ética, de modo que as correlações entre essas áreas possam se constituir num espaço gnosiológico robusto, visto que há muito o que ser discutido e explorado nesses campos. Por essa razão, a investigação encontra-se assente no paradigma reflexivo e tem por objetivo revelar a relação intrínseca entre a avaliação, a aprendizagem e a ética, e a necessidade de que na formação inicial do docente se capacite em direção às práticas avaliativas de cunho ético profissional. Para culminar esse propósito, o trabalho foi organizado em duas seções, em que na primeira discutimos a trama conceitual e as redes relacionais entre: 1. A ética a partir das ideias de Cortella e Filho (2014), Lévinas (1988), Morin (2006), Ricoeur (2011), Rios (2001), Sá (2009) e Severino (2011); 2. A ética profissional docente no terreno da formação a partir de Estrela (1999, 2003, 2010), Estrela e Silva (2010), Estrela e Caetano (2010), Garcia (1999), Navarro e Cortina (2001), Macedo (2018), Macedo e Caetano (2017).). Uma breve excursão da ordem da pesquisa documental foi ainda realizada, mais especificamente adentramos um olhar acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada, na intenção de aferir o tratamento dado à ética no escopo da formação de professores.

Na segunda seção a avaliação foi situada no cerne da discussão, em que se buscou identificar os contrapontos e enlacs dessa entre a ética e a formação ética profissional. Dialogou-se sobre esse contexto teórico a partir das referências de Freire (1987, 1991), Esteban (2003), Hadji (1994), Gatti (2009), Luckesi (2005, 2008), Macedo (2013) e Rawls (2008).

É importante ainda justificar que, a avaliação com enfoque na aprendizagem careceria de um olhar ético cuidadoso, comprometido, justo, equânime. E que essa não é uma rota que se constrói tendo o acaso ou o imprevisto como fundamentos. É preciso que as práticas avaliativas sejam tomadas sob esse prisma, especialmente no ensino da profissionalização do professor.

Consideramos que esse artigo se torna relevante por promover reflexões, ideias, discutir conceitos, concepções, ou seja, reúne um arcabouço teórico que instiga o interesse



e a concretização de pesquisas acerca desta relação, avaliação e ética, que identificamos como indissociável.

### **1. Ética, ética profissional e a formação docente: concepções e redes**

Algumas abordagens conceituais sobre a ética, a ética profissional docente e a formação de professores são trazidas nesse subtítulo na intenção de construir os alicerces para melhor compreensão do bloco teórico seguinte, em que são discorridos os enlaces entre a avaliação, a ética profissional e a formação docente.

É vasto o campo teórico sobre a ética, cuja origem remonta os primeiros filósofos da história humana. As acepções sobre o tema são complexas, e para fins deste artigo, optou-se pelas seguintes definições:

Chamamos “ética” a essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então “o que devemos fazer?”, enquanto que a questão central da ética seria mais “por que o devemos?”, quer dizer, “que argumentos endossam e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?”. (NAVARRO; CORTINA, 2001, p.22, tradução nossa)

E em Rios,

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver – conforme afirmei antes – claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. (RIOS, 2001, p.23)

Na ótica de Cortella e Filho,

A ética é a inteligência compartilhada a serviço do aperfeiçoamento da convivência com todas as condições materiais que são as nossas. Se formos esperar uma sociedade ideal para que a ética possa existir, é possível que ela não venha a existir nunca. Então, considero fundamentais essa contextualização da vida e a ideia de que a ética é um saber prático. (CORTELLA; FILHO, 2014, p. 22)

Os conceitos apresentados remetem-se as seguintes construções teóricas acerca da ética: 1. Da ética como “disciplina” que reflete, questiona e indaga acerca dos problemas da moral; 2. Da ética como um movimento inteligente a serviço do aperfeiçoamento no convívio; 3. Da ética como um saber prático.

Do exposto, identifica-se na primeira assertiva que existe um entendimento acerca da relação proximal entre a ética e a moral. Entretanto, pode-se considerar que apesar das zonas de intersecção que as entrelaçam, são campos distintos. Justifica-se o alinhamento com essa concepção em razão do entendimento de que a moral agrega a dimensão dos hábitos, dos costumes, das normas e dos valores determinados dentro de um grupo, comunidade ou de uma sociedade no contexto de uma cultura e num determinado espaço do tempo e da história humana. Já a ética é a reflexão crítica, sensível e consciente sobre a moral e sobre o próprio comportamento na relação consigo e com os

demais, em prol de uma conduta humanizada, em situações práticas e corriqueiras da vida nos mais diversos aspectos em que essa se configure. A ética, ao debruçar-se sobre o contexto da moral é promotora da seguinte reflexão: “os princípios e os valores morais adotados socialmente são bons ou não para a vida?” Neste trabalho, a concepção de que a ética se configura no processo de “tornar humano” é assumida e pressupõe a aprendizagem de conceitos, valores positivos e virtudes que terminam por dar pauta a uma filosofia de vida.

A segunda e terceira abordagens situam-se na perspectiva da ética que nesse trabalho se adjetiva como *humanista*, acepção encontrada ainda nas premissas teóricas de Morin (2006) e que sugere que a ética retorne as suas fontes, e que se regenere num *loop* de *religação* entre o “indivíduo, a espécie e a sociedade” (p.33); de Ricoeur (2011) que define o propósito ético a partir de três termos “o desígnio de uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (p.8); e em Lévinas (1988) que desenvolve o conceito da ética da alteridade a partir da metáfora do *rosto*, ou seja, de que é no encontro com o *rosto* do outro e de suas expressões, a possibilidade da *eticidade interativa*, pois é no outro também que o humano se revela. Ou seja, a dimensão ontológica da ética residiria no convívio, consigo, com o outro, e com o mundo.

Por fim, a ética é atitude questionadora, contestadora e fomentadora de reflexões sensíveis sobre as práticas da moralidade, quer seja no individual ou no coletivo. O que significa que todos, de uma forma ou de outra, seriam pessoas morais. Entretanto, nem sempre éticas, se tomada como referência à perspectiva enunciada neste trabalho, ou seja, de uma ética humanista (MORIN, 2006; RICOUER, 2011; LÉVINAS, 1988).

Para se chegar a uma imagem sobre a ética profissional faz-se mister registrar as seguintes assertivas:

Cada conjunto de profissionais deve seguir uma ordem que permita a evolução harmônica do trabalho de todos, a partir da conduta de cada um, através de uma tutela no trabalho que conduza a regulação do individualismo perante o coletivo. São exigíveis, pois, uma conduta humana especial, que denominamos Ética, e o exercício de virtudes dela difluentes. O sentimento social é um imperativo na construção dos princípios éticos, e estes são incompreensíveis sem aquele. (SÁ, 2009, p.123)

Em Macedo e Caetano (2017), ao se referir ao ofício do pedagogo, retratam que:

A ética é essencial ao cerne de qualquer ofício. No caso do pedagogo, esta se incrusta no processo educativo (ensino-aprendizagem), que ao se desprender, por exemplo, no corpo dos componentes do ensino (objetivos da educação, currículo, metodologia, recursos e avaliação), é promotora, reiteramos, de um estado de bem fazer, um bem pensar, um bem sentir em direção da obtenção do que significa o melhor na relação com o aprendiz. (p.638)

Mas especialmente em Estrela e Silva (2010):

Se considerarmos a ética como a reflexão sobre a conduta humana que leva à fundamentação de princípios orientadores, a ética profissional poderá considerar-se a transposição desses princípios para as situações profissionais. Por sua vez, essa



transposição origina a deontologia que, como o étimo de origem grega do termo designa, remete para os deveres profissionais. (p.43)

Do exposto, é importante esclarecer que a ética profissional não pode ser considerada como um fenômeno estritamente relacionado aos códigos de ética, essa visão seria limitante. A ética profissional abrange diferentes campos do conhecimento, tais como a axiologia, a deontologia, a esfera dos direitos e deveres, etc. É bem mais ampla sua esfera de ação, isso porque a ética profissional se configura na área de estudos que se sustenta a partir de uma rota reflexiva que conduz o profissional a caminhar por um processo de humanização de si enquanto pessoa e em direção ao coletivo, a um bem pensar, sentir, agir, para o exercício de uma determinada profissão. Considera-se ainda que a ética se sustenta a partir da ação. Admite-se ainda nessa abordagem teórica o entrelaçamento entre a pessoa e o profissional.

Há convivência nesse trabalho com as premissas de Severino de que o ensino da ética, em especial a profissional, não se dá por *osmose*:

Sem dúvida, não se aprende ética do mesmo modo que se aprende matemática. [...]. Não se desenvolve essa sensibilidade só por imitação, osmose ou por transversalidade. As defesas teóricas dessa incorporação por passividade a meu ver, comprometem a verdadeira dimensão do problema, ignorado a necessidade que temos de mediações bem concretas para nossa aprendizagem em geral e para o desenvolvimento de nossas sensibilidades ética, estética e política, em particular. (SEVERINO, 2011, p. 131)

No que se refere à ética profissional docente, compreende-se ser esta uma formação necessária ao professor, visto que tem como foco (re) significar o humano no campo profissional, tomando como ponto de partida a construção de reflexões positivas sobre a sua *práxis*. Estrela (1999, p.27) alerta que: “[...] as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos”. Consente-se com a assertiva e aponta-se a necessidade de que a ética do ponto de vista profissional permeia não somente o contexto das relações humanas estabelecidas, mas especialmente as práticas pedagógicas. Mais precisamente, é necessário discutir e, sobretudo, praticar a ética inter-relacionada ao planejamento, à seleção do currículo, à escolha dos melhores recursos, e como é posto em relevo neste artigo, a ética frente ao ato de avaliar. Seguindo esta corrente de pensamento, consente-se com a ideia de que:

[...] a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da conscientização para a conscientização [...] e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas à reflexão e questionamento [...], e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética. (ESTRELA, 2003, p. 18)

Sem uma formação que contemple o componente ético, é notório que, as práticas pedagógicas desconsiderem as análises sobre os valores éticos e estéticos do processo



educativo, do seu *pensar-sentir-fazer-pedagógico*. Ou em outras palavras, a ética profissional torna-se oculta aos futuros educadores, apesar dos mesmos não se absterem da prática ética em seu exercício laboral. Esse obscurecimento cria barreiras à consolidação do ato de educar como instrumento a serviço de um processo real de transformação, numa perspectiva humanística, tão necessário à nossa sociedade: “[...] a transformação da educação não pode antecipar-se a transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Importante também que se discuta o conceito de formação adotado nesse trabalho, a fim de compreender a defesa em direção à formação ética profissional de professores.

Garcia (1999) elucida três pontos importantes acerca do conceito de formação: a) A formação não é um conceito que se dilua dentro de outros (educação, ensino, treino etc.); b) O conceito, por sua vez, inclui uma dimensão pessoal; c) Relaciona-se à capacidade de formação e a vontade, o que torna a pessoa responsável por seus processos formativos. Ou como afirma: “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação” (GARCIA, 1999, p.22).

Também se evidencia uma questão relevante em sua obra, quando apresenta a diferença entre autoformação, heteroformação e interformação, a partir de Debesse (GARCIA, 1999, apud DEBESSE, 1982). Dessa maneira, a autoformação seria o processo que se constrói de dentro da pessoa para fora, para o mundo exterior, em que essa, por decisão própria e de forma independente, mantém sob o seu controle “os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados de sua própria formação” (GARCIA, 1999, p.19, apud DEBESSE, 1982). A heteroformação seria aquela que se desenvolve a partir de fora, e que seria ministrada por especialistas da área que a pessoa buscou se formar. Já a interformação se definiria como:

A ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos [...] e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’; tal como hoje é concebido para a formação do amanhã. (GARCIA, 1999, p.20, apud DEBESSE, 1982, p.29-30).

A ideia de “interformação” é tomada como um processo de formação entre pares, e que favorece a busca pelas metas de aperfeiçoamento no campo profissional.

Logo, compreende-se a formação como um processo que se estabelece a partir do intuito e da vontade da pessoa, e que pressupõe uma rota sistematizada, estruturada, na intencionalidade de provocar mudanças positivas, de tal maneira que o resultado de sua ação possibilite o aperfeiçoamento desse humano, quer seja do ponto de vista pessoal ou profissional. No caso da formação de professores, esta inclui ainda um *locus* formativo específico, a universidade.

Somam-se outras reflexões relativas ao contexto da formação inicial do professor, na intenção de que se identifique e melhor compreenda o lugar que tem sido atribuído à formação ética no cenário das licenciaturas. Tome-se o caso brasileiro, no que se relaciona à esfera do legal, em particular a Resolução no 2, do Conselho Nacional de Educação, de 1 de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos



de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Intenciona-se a partir desse documento revelar os contextos de sentido em que a ética profissional foi abordada (conforme clarificamos no quadro seguinte).

Quadro. A formação ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras para a formação inicial em nível superior e formação continuada

Clarificação da lei	Legislação Resolução nº 2, do CNE, julho 2015	Contextos de sentido em que a ética foi abordada
Art. 2º. Inciso 2. O artigo segundo aborda sobre os campos que a formação inicial e continuada de professores poderá abranger.	§ 2º “No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, <u>éticas</u> e estéticas por meio de sólida formação[...].”	- A ética é compreendida como dimensão da ação profissional, e teria de ser contemplada por meio de ‘sólida formação’.
Art. 3º. Inciso 6. O artigo terceiro apresenta uma abordagem sobre os fatores que incidem sobre a formação inicial e continuada de professores.	§ 6º “O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: VI – as questões socioambientais, <u>éticas</u> , estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.”	- A ética é entendida como questão contemplada no projeto de formação de professores (inicial e continuada) e como princípio de equidade.
Art. 7º. Trata sobre a formação do (a) egresso (a) licenciado.	Art. 7º “O (a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, <u>ética</u> e sensibilidade afetiva e estética [...]”	- A ética é compreendida como um dos princípios que fundamentam a formação (inicial e continuada).
Art. 8º. Pontua sobre a aptidão do (a) egresso (a) licenciado, pós formação.	Art. 8º “O (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I – atuar com <u>ética</u> e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.”	- A ética é considerada como aptidão do (a) aluno (a) egresso (a), conduta a ser adquirida.
Art. 12º. Alíneas ‘e’ e ‘j’. Indica núcleos de estudos a serem implantados na formação inicial dos licenciados.	“e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, <u>ética</u> e biopsicossocial; j) questões atinentes à <u>ética</u> , estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.”	- A ética é percebida como dimensão no cerne dos núcleos de estudos, mais precisamente no que tange ao conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos e no contexto do exercício profissional.

Fonte: Com base na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, grifos nossos).



Conforme pode-se aferir, a ética surge no respectivo documento por seis vezes, tendo sido observado os seguintes sentidos:

1. Dimensão da ação profissional e da formação;
2. Abordagem a ser contemplada no projeto de formação docente como princípio de equidade;
3. Princípio que fundamenta à formação inicial e continuada;
4. Aptidão e conduta a ser adquirida;
5. Dimensão presente no cerne dos núcleos de estudos formativos, e no exercício profissional.

Em síntese, a ética na formação de professores, quer seja nos domínios da formação inicial ou continuada, foi apresentada como dimensão (duas vezes), princípio (duas vezes) e aptidão a ser adquirida.

Identifica-se nas referidas diretrizes que a ética não se apresenta como uma dimensão formativa de natureza autônoma, mas enquanto extensão da formação inicial e continuada. No que se relaciona ao entendimento da mesma na qualidade de princípio formativo, é percebida como uma base, um alicerce nessa estrutura. No que concerne à abordagem da ética como aptidão, conforme é denotado no artigo oitavo, é preciso compreender o que significa no texto das diretrizes o entendimento acerca do *atuar com ética*. Que ética seria essa? Estaria assente em quais noções, fundamentos, princípios e valores? O texto nos sugere ainda que a eticidade na conduta estaria vinculada ao senso de justiça, denotando a compreensão de que a ética e a justiça caminham atreladas na mesma direção.

Em linhas gerais, o documento revela a intenção de que a ética perpassasse os processos de formação (inicial ou continuada), ou melhor, que seja inclusa no âmbito dessas, entretanto, identifica-se que a mesma se apresenta de forma quase que *acanhada*, e não como uma (MACEDO; CAETANO, 2017).

A ética pode ser compreendida como dimensão estruturante em qualquer profissão, argumento esse baseado em diversas pesquisas nesse campo, tal como o demonstrado nos trabalhos de Estrela e Caetano (2010). A afirmativa se baseia ainda no fato de que a essência do trabalho docente e do papel social do professor se encontra alicerçada nas relações humanas (aluno-professor, professor-aluno, professor-professor, aluno-professor-comunidade, etc). A grande questão que se apresenta é que se a ética é de grandeza estruturante, formadora do caráter, presença nos fazeres pessoal e profissional humanos, qual espaço se tem reservado à discussão da mesma na formação dos licenciados, dos futuros professores?

A ética com base no pressuposto humanista visa o bem comum e para tal, concilia interesses individuais aos coletivos e vice-versa e toma à reflexão e a sensibilidade como pontos de partida. Nesse sentido, a ética profissional docente também deveria ir ao encontro dos princípios de bem a fim de *eticizar* o ofício de ser professor:

Precisamos pôr na ética nossas mãos e nosso coração. Não uma ética supostamente tecida na solidão de um sujeito individual [...] nem, tampouco, uma ética definida na crueza de normas predeterminadas [...] mas uma ética que, tecendo-se nos con-



frontos e se desenhando a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma [...] trata-se pois de uma nova forma ética política (..) uma ética que concretiza, assim sua ligação visceral com a educação”. (KRAMER, 1993, p. 170-171)

Entende-se que uma das funções sociais da escola é a de criar contextos e redes de conhecimentos para que as pessoas possam adquirir saberes para transformar a si e a sociedade em que vivem. Educar pessoas que possam aprender a pensar e sentir bem e que assim sendo, sejam capazes de gerar processos de bem viver no individual e no coletivo, ou como afirmava Freire (1991, p. 24) “Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. Essas pessoas, formadas pela escola (e naturalmente, não só por essa) no amanhã se destacarão em inúmeros papéis e funções na sociedade e que quando o fizerem, darão o tom ético humanista sobre o que compreendem acerca dos valores imprescindíveis para a vida na *pólis*. Mas para que esse futuro se construa, é preciso atentar para a formação dos professores que estarão a frente nessa empreitada de colaborar na formação de uma nova cultura humana, e nesse sentido, faz-se preciso que a ética profissional se torne eminente e urgente nesses cursos, para que práticas pedagógicas, tais como a da avaliação sejam também revisitadas a partir de outros olhares. Nesse sentido, Macedo (2018) assinala em sua pesquisa que a formação ética profissional já tem sido vislumbrada como uma possibilidade na direção de: “[...] buscar práticas pedagógicas assertivas, ou ainda criar espaços para discussões nesse campo” (p. 483). Identifica que a ética em cursos de Pedagogia se constitui em prática transversal que atravessa “as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão a partir de situações do cotidiano formativo” (p.483) ainda que em formato de *ensaio*. Essa assertiva nos abre as portas para vislumbrar e acreditar na mudança, no sentido de criar condições para que, naturalmente, dadas as peculiaridades de cada curso, a formação ética possa se constituir num marco formativo necessário.

## ***2. Contrapontos e enlaces: avaliação para a aprendizagem, ética e formação profissional***

A avaliação no terreno da aprendizagem é um campo já bastante investigado, sendo incontáveis as intenções no sentido de revelar teorias e o âmago de seu conceito. Luckesi (2008, p. 69) revela que a avaliação é “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”; Hadji (1994, p. 185) indica que o ato de avaliar é “produzir informação esclarecedora: recolher e comunicar informação útil para [...] esforçar-nos para saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir”. Esteban (2003, p. 22) assevera que “avaliar é interrogar e interrogar-se” e finalmente:

Esta avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, trazendo compreensão sobre como eles estão se concretizando, oferecendo informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (GATTI, 2009, p. 61)



Entretanto, apesar de tantos estudos e contributos, ainda hoje é preciso clarificar o entendimento sobre esse fenômeno, mais especialmente, a *práxis* avaliativa. Compreende-se que essa teria de ser revisitada a fim de revelar outras dimensões que a interpenetram, tais como a ética, para que a avaliação possa vir a cumprir o objetivo de estar “a serviço da obtenção do melhor resultado possível” (LUCKESI, 2005, p.40). E esse resultado só pode se traduzir num fim, a aprendizagem. Razão pela qual nesse momento faz-se preciso revistar o conceito de *avaliação da aprendizagem*, que nesse trabalho se encontra alicerçado no contexto de *avaliação para a aprendizagem, para o saber*. Isso porque admite-se como premissa verdadeira com as palavras do educador argentino Pecotche (2013) que enuncia que: “O saber é a razão de ser da existência do homem na Terra; a primeira e a última de suas tarefas” (p. 19).

Do exposto, a avaliação e a aprendizagem seriam como faces de uma mesma moeda e o aprender como parte da arte do *Thaumatsen*. O *Thaumatsen* é uma expressão extraída do mundo grego antigo, desde Platão e que significa *espantar-se*, ou seja, colocar-se em situação de perplexidade, de sentir-se maravilhados diante do novo, do conhecimento. É ainda colocar-se à disposição para realizar os atos de pensar, refletir, filosofar. Posicionar-se em situação de *thaumatsen* é predispor-se a aprender. Dessa maneira, a aprendizagem seria aquela em que o aprendente estaria aberto ao saber, em que seria o conhecimento o alimento necessário ao seu espírito. Por outro lado, a ensinagem<sup>1</sup> só culminaria quando a aprendizagem se concretizasse, se materializasse. E nessa perspectiva é plausível comungar com a seguinte assertiva de Luckesi (2008, p. 99) de que: “A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.”

Tratemos sobre o enlace entre a aprendizagem, a avaliação, a ética e a ética profissional.

Entende-se a partir de Hadji (1994) que não se pode avaliar se não se “adotar um valor, quer dizer, quando constituir uma ideia ou um conjunto de ideias como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade” (p.29). Desta forma, para que se possa *bem apreciar*, é preciso ter desenvolvida a dimensão de justiça baseada na equidade (RAWLS, 2008) e por sua vez, do *bem valorar*, atitude que se projeta ao encontro de uma estrutura de valores, ou daquilo que se considera um valor na esfera da avaliação na sua relação direta com a aprendizagem. É exatamente nesse ponto que a avaliação e a aprendizagem se *tocam* e se entrelaçam com a dimensão da ética profissional.

A seguir um exemplo.

No cotidiano da sala de aula imagine uma situação comum em que o professor da disciplina de Língua Portuguesa solicitasse uma redação para seus alunos e que seu entendimento sobre avaliação estivesse centrado no enfoque classificatório. Dessa maneira, sua preocupação seria com a avaliação do rendimento escolar do aluno, medida por conceito ou nota. Diante dessa visão, esse professor criaria, portanto, uma grelha com

<sup>1</sup> O termo ensinagem foi retirado da obra de Anastasiou (1998). Nessa perspectiva o ensino só culmina quando há aprendizagem.



critérios avaliativos relativos à estrutura da Língua (ortografia, argumentação do texto, gramática). Considere que para o quesito *ortografia* estabelecesse o correspondente a 20 por cento do valor do texto produzido. No quesito *argumentação do texto*, tivesse estipulado o percentual de 60 para se aferir aptidão frente às competências de seleção, organização das ideias e elaboração criativa de soluções para problemas apresentados. E finalmente, os demais 20 por cento associados à *gramática*. Logo, teria sua grelha avaliativa composta de: 20% (ortografia) + 60% (argumentação do texto) + 20% (gramática) = 100 pontos %. Após a realização da redação pelo alunado, o professor passaria ao processo de correção, atribuindo para cada texto uma nota à luz dos critérios de avaliação estabelecidos, sem dar um *feedback* mais significativo para a aprendizagem dos educandos. Feito isso, o professor encerraria o momento formal de avaliação e não se falaria mais nisso.

Frente ao exposto, e diante de sua concepção de avaliação, a modalidade somativa da avaliação seria priorizada, e entendida tão somente como *aferição de resultados*, abstendo-se dessa forma de sua função diagnóstica com vistas à intervenção. Ou seja, de comunicar ao docente o lugar em que o educando se encontra no processo de aprendizagem, a fim de que o professor possa revisar a gestão dos seus processos de ensinagem. Assim sendo, no exemplo mencionado, bastaria ao professor seguir rigorosamente a grelha previamente planejada e chegar a um *veredito*. Nesse sentido, a avaliação assumiria uma perspectiva classificatória, não se configurando na abordagem de avaliação que consideramos nesse trabalho. Tampouco a ética enquanto atitude reflexiva no ato de avaliar se faria presente, já que se encontra esvaziada de sentido nesse exemplo, pois o valor tomado a *priori* para o bem apreciar seria da ordem técnica, focada na verificação, ou na constatação de erros e acertos.

Outro exemplo.

Tenha-se agora que outro professor entenda que a avaliação é um processo de *gente a gente* e que até possua uma grelha avaliativa da natureza apresentada, a propósito não há nada de errado com o estabelecimento dos critérios avaliativos, muito pelo contrário, defini-los e dá-los a conhecer aos seus educandos trata-se de uma atitude ética. Entretanto, ao inferir um *olhar dialetizador* sob a grelha, essa passaria a servir a outras dimensões, dentre elas a de cunho ético.

Diferentemente da situação anterior, em virtude do compromisso ético com a aprendizagem de seu aluno, a prática avaliativa tomaria novos contornos. Esse professor a partir do evidenciado na grelha, desenvolveria um trabalho posterior ao diagnóstico efetuado, proporcionaria um ambiente fecundo para o diálogo acerca dos avanços e lacunas demonstrados, de modo que outro contexto avaliativo pudesse ser validado. Por que não? Veja-se que, não se defende nesse trabalho que a avaliação seja confundida como uma prática *sentimentalista* ou do *laissez faire*, tampouco faz-se referências as avaliações de massa, provas de concurso, etc. Compreende-se que essas se tratam de situações de exame, e não da natureza a qual se busca dialogar nessa pesquisa. E sob esse olhar deveriam ser analisados. Mas a avaliação como *prática humanística*, que se processa no contexto escolar, e que deveria buscar e promover estratégias pedagógicas visando os melhores resultados *para* a aprendizagem, e cujo foco seria o sucesso do educando.



Outras reflexões podem somar-se à interação: avaliação humanista e ética profissional.

Ao avaliar escolhem-se caminhos, priorizam-se conceitos, profere-se *sim* para este conteúdo, esta habilidade, esta atitude, esta metodologia, este instrumental avaliativo, ao mesmo tempo em que outras variantes são excluídas. O fato é que a *avaliação para a aprendizagem* está diretamente ligada à formação ética e moral do educando, e não é isenta desse sentido. Toda avaliação é uma escolha ética, e nesse caso, nos referimos a ética profissional, já que é um fenômeno que se traduz no exercício de uma profissão, a do professor.

Assim, quando um aluno multiplica  $12 \times 3$ , e obtém resultado igual a 36, *eu*, professor (a), fui formado (a) para dar uma devolução avaliativa acerca do exposto. Então, o (a) profissional pontua com um *parabéns*, ou marca um '✓' (de certo). Certo por quê? O (a) professor (a) concebeu qual foi o caminho realizado pelo entendimento do educando para se chegar ao resultado aferido? E como essa correção será recebida pelo aluno? Com motivação para seu aperfeiçoamento? Essa será tida como o fruto de um acerto por um esforço mental e sensível realizado, ou com indiferença? No final das contas, todas essas formas se configuram em julgamentos de valor emitidos pelo profissional *professor (a)*. É preciso ter a clareza de que por mais simplória que uma avaliação seja construída ela projeta algum impacto na vida e na formação dos educandos, e repercute sempre de uma forma ou de outra, podendo ser uma ferramenta reflexiva, de autoconhecimento, ou simplesmente, ser vista pelo aprendiz como mais uma tarefa a ser cumprida para se chegar, talvez, em lugar algum. É preciso que o aprendiz se aproprie da avaliação como instrumental em direção à construção do seu saber, que se perceba nessa rota, ou a realizará de forma automática, ou ainda para cumprir as convenções estabelecidas pela instituição escolar. Entende-se que as avaliações forjadas por meio de automatismo constroem hábitos de alienação. E onde a alienação se erige, o aperfeiçoamento e a autonomia se esvaziam diante dos processos de aprendizagem. Como se apropriar do que se sabe ou não sabe a respeito de, se me encontro à margem das avaliações que realizo, não sou delas partícipe? E nesse sentido, como realizar o encontro com a ética no compromisso consigo, com o seu próprio aprender? A formação ética profissional permitiria que o professor forjasse processos de aprendizagem do hábito da reflexão, possibilitando ao educando à autonomia na construção do processo de *desalienação*, em que o aprendiz se tornaria realmente a parte mais interessada, sobretudo no que diz respeito aos seus progressos. A dimensão ética da avaliação permite constatar que avaliar não pode ser um processo de *ensimesmar*, ou em outras palavras, de avaliar porque *sim*, porque tenho que obter uma *nota* ao fim do curso, da disciplina, etc.

Na intenção de elucidar melhor as ideias, vejamos mais um exemplo.

Um professor passa um semestre com uma classe, acompanha-a em seu processo educativo e outro docente é indicado para realizar a avaliação. Questiona-se esse conceito de avaliação assente na ideia da *terceirização* do ato de avaliar. Entende-se que essa é uma prática que merece ser pensada, discutida, refletida. A situação avaliativa ora apresentada é entendida por Hadji (1994) como *hetero-avaliação* e que só tem interesse para um indivíduo quando: “[...] este se apropria do juízo pronunciado, no caso de este juízo ser sentido para si. Há, pois, uma dialética entre o interior e o exterior, de tal forma que nenhuma posição tem valor absoluto, e não pode ser tomada, na sua unilateralidade



como a ‘boa’ posição” (HADJI, 1994, p.53). Logo, no modelo apresentado, o professor estaria desarticulado do compromisso ético com o educando, além de ter o seu ofício precarizado, sendo um mero *aplicador de provas*.

Nos exemplos citados, percebe-se que seria preciso realizar contrapontos éticos, tomando esta dimensão como campo de conhecimento e realizar o que se denomina de avaliação do *bom senso* (MACEDO, 2013). E nesse sentido, caberia ao educador questionar-se: *Qual ética me permitirá emitir os julgamentos de valor no ato de avaliar? Qual ética permeia o meu universo profissional? É possível uma formação profissional para este campo?*

A formação ética profissional docente teria de se desenvolver nos cursos de formação de professores, de modo a preparar esse profissional para vivenciar as situações éticas no decurso de suas práticas, de seu exercício laboral. Não nos referimos a uma disciplina de Ética Profissional tão somente, claro, essa seria imprescindível nos cursos de licenciatura em geral. Mas entendemos que seria necessário que essa formação se transversalizasse por todo o curso, por todos os semestres letivos.

Desta forma, uma formação que também mantivesse o seu foco no campo da ética profissional, também objetivaria promover a desconstrução das crenças forjadas, determinantes de práticas pedagógicas repletas de *pré-ajuizamentos*. Práticas internalizadas, que conformam a didática de um professor, os seus modos de *ser, estar e fazer* educação. Nesse sentido, não raras vezes, frente aos momentos geralmente formais de avaliação para a aprendizagem, o educando se depara com a figura de um *docente desconhecido*. Aquele professor que ora fora afetivo, compreensivo, parceiro e que, entretanto, no *dia* reservado para a avaliação (enquanto seleção), assume outro papel, e se apresenta com outra *roupagem*. Um novo *personagem* ganha a cena, tornando-se esse professor um estranho para o educando, já que a indumentária da hora seria a de *juiz implacável*. A avaliação desnuda novos cenários, em que novos textos são decorados pelos alunos e em que os professores se alteram em novos papéis. O fato é que, a escola, ou o professor ao assumirem a opção por este ou aquele comportamento desarticulado com o cerne do ato de avaliar, ou seja, a aprendizagem, poderão fazer sucumbir o ideário de uma prática pedagógica ética e humanista.

A avaliação é um processo dinâmico e que tem como foco a progressão do aprendiz a patamares, a níveis superiores de conhecimento nos diferentes campos em que esse se manifeste. Meta essa que envolve por parte do educador um comprometimento ético profissional de *apostar* no sucesso do educando, já o manifestamos. Esse é um querer a ser cultivado na prática de quem educa, de quem avalia. Conforme o mencionado, entende-se que a avaliação é uma prática mediadora e que toma a aprendizagem como parceira. Andam de mãos dadas. E que se efetiva na dimensão relacional, de *pessoa a pessoa*. É prática humana. E será exatamente nesse ponto que uma formação ética profissional faria toda a diferença, pois implicaria em desenvolver a clareza dos princípios éticos que dirigiriam ou norteariam o olhar do professor, da escola, da instituição frente ao ato de avaliar. Humanizar a avaliação, eis a questão da ética profissional!

Existem muitas questões de ordem prática que poderiam ser trazidas à tona nas discussões tecidas entre a avaliação, a aprendizagem e a esfera da ética profissional. Experiências no campo da educação que se materializam como afirmativas no cotidiano

profissional e que por vezes se postam como obstáculos no encontro de rotas para uma avaliação de cunho ético, voltada para a aprendizagem. Nesse sentido, pode-se recordar três assertivas conhecidas de muitos professores, a saber: *não é fácil avaliar, como posso melhor avaliar* e ainda, *é muito difícil ter uma postura isenta no ato de avaliar*. Mas o que significam esses enunciados?

Em tom de arremate, identifica-se que a afirmativa de que nem sempre *é fácil avaliar* é decorrente de uma prática avaliativa ainda focada no *exame*, e por essa razão toda a tarefa avaliativa é concentrada nas mãos do professor, que ao monopolizar em si todo o trabalho, torna essa uma atividade por vezes custosa. É preciso virar esse jogo, e delegar ao aluno a responsabilidade por sua aprendizagem, e nos colocarmos como coparticipes nesse processo. Nesse sentido, convida-se nesse trabalho à aproximação da atitude dialética, a fiel companheira da ética no exercício profissional do ato de avaliar. Isso porque a dialética como forma de discurso, assume um compromisso com a verdade. De acordo com Freire (1987), se aproxima ao estado de consciência, sendo essa mesma consciência “a consciência do mundo: o mundo e a consciência juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história” (p.9). Nessa perspectiva a dialética inclui o diálogo como método, em que se dialoga consigo e com o outro, a fim de descortinar práticas avaliativas apoiadas numa ética compromissada com a justiça.

Sobre a questão acerca de *como melhor avaliar*, depreende-se que primeiro é mesmo necessário apostar na aprendizagem, e também compreendê-la enquanto prenúncio da *desaprendizagem*. Há muito o que desaprender. É preciso entender essas declarações a fundo. A prática da avaliação exige o desafio do exercício *de preencher o vazio e esvaziar o cheio*, ou em outras palavras, em *aprender a aprender e aprender no desaprender*, ou seja, desapegar-se do mal apreendido. E nesse sentido, as práticas avaliativas necessitariam ser recapituladas, reexaminadas.

Quanto à *postura isenta no ato de avaliar*, a notícia que se pode enunciar sobre essa premissa é a de que *não há isenção*. O contato com o fenômeno já o modifica, o transforma, pois de acordo com a máxima do filósofo grego pré-socrático Heráclito “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras.”. Acrescenta-se ao exposto que, ao se entrar no rio pela primeira vez, já não se é o mesmo e tão pouco o rio o será.

Finalmente é preciso assumir que por vezes avaliações *não éticas* são produzidas, situando-se totalmente à margem da aprendizagem. Reconhecer essa postura é um ato de humildade, principalmente frente as barreiras criadas pelas resistências ao novo, mais especificamente, aquelas que impulsionam à revisão dos móveis dos *sótãos internos* de cada um. Entretanto, a ética não carece de ser um processo que se constrói ao *laissez faire*, ou tão somente pelo exemplo. É preciso que os cursos de formação de professores reconheçam que já é passada a hora de implementar uma formação ética profissional vigorosa nas licenciaturas, especialmente no Brasil, em que a temática da ética tem invadido o cenário das vidas dos brasileiros (as) todos os dias e em particular nos últimos anos.



### 3. Considerações Finais

As questões apresentadas desafiam a que se possa inserir o discurso sobre o acontecer da avaliação da aprendizagem no cenário dos cursos de formação de professores no que se refere ao contexto da ética profissional. Em segundo término, faz-se imprescindível revisar sob qual ética têm sido realmente forjadas as práticas pedagógicas e identificar se nesse bojo a avaliação tem se configurado a partir da perspectiva de uma ética humanista e, portanto, dialética, inclusiva, libertadora, sensível e reflexiva, dentre tantos outros adjetivos que poderíamos pronunciar acerca desse campo.

No que se refere à avaliação, essa deverá ser entendida como prática pedagógica necessariamente vinculada ao fazer ético. Deve constituir-se em processo na construção de conteúdos significativos e valores humanos, que preparem realmente para enfrentar a realidade, a ordem vigente e a vida, em todas as instâncias em que essa se configure.

O ato de avaliar necessita ser recomposto, revolvido diante de indagações acerca de seu *pensar-sentir-fazer*. É preciso descortinar novas funções para a avaliação, que não poderá desnaturalizar as relações humanas impondo uma ética centrada no jargão do *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*.

É necessário reconhecer o *calcanhar de Aquiles* ou os pontos vulneráveis que sustentam as práticas avaliativas, e que são fatores impeditivos de uma avaliação reflexiva e sensível. Pontos esses que se esbarram no individualismo exacerbado identificado nas práticas solitárias que envolvem o ato de avaliar, na ideologia conteudista, na burocracia e finalmente, na ausência de dialogicidade, campo eminentemente ético. Nesse sentido, é preciso que os processos de *ensinagem*, sejam refletidos e revisitados, e que as rotinas de ensino sejam revistas.

Os pontos levantados se encontram em comunhão com os valores dos dias hodiernos em que a reflexão sobre o que de fato *é bom para a vida* tem sido por vezes negligenciada.

### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. 1997. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio; FILHO, Clóvis de Barros. **Ética e vergonha na cara**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTRELA, Maria Tereza. Ética e formação profissional dos educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n.52, p. 27-32, out.1999.



- ESTRELA, Maria Tereza. O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. **Cadernos de Educação FaE/UFPEL**, Pelotas, n.21, p. 9-20, jul. 2003.
- ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula Viana (Coord.). **Ética Profissional Docente-do pensamento dos Professores à sua Formação**. Lisboa: Educa. 2010.
- ESTRELA, Maria Teresa; SILVA, Maria de Lourdes. Ética profissional e Deontologia. In: ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula Viana. (Coord.). **Ética Profissional Docente-do pensamento dos Professores à sua Formação**. Lisboa: Educa. 2010.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 61-77, maio.2009.
- HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- KRAMER, Sonia. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho**. São Paulo: Ática, 1993.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Tradução João Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MORIN, Edgar. *El método*. Tradução Ana Sánchez. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006.
- NAVARRO, Emilio Martínez; CORTINA, Adela. **Ética**. Madrid: Akal, 2001.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso**. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Avaliar: a prática da ética do bom senso. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS ÉTICOS E RETÓRICOS EM EDUCAÇÃO, 1., 2013, Rio de Janeiro. **Anais SIEERE**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013, p. 324-336.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. **Revista Educação & Realidade**, v. 42, n.2, p. 627-648. abr. 2017.
- PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Bases para sua Conduta**. São Paulo: Editora Logosófica, 2013.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Jussara Guimarães. Tradução Álvaro de Vita. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RICOEUR, Paul. **Ética e Moral**. Tradução Antonio Campelo Amaral. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011.
- RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).
- SÁ, Antônio Lopes de. **Ética Profissional**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. et al. (Org.). **Ética e formação de professores. Política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.



TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.10, n.16, p. 15-47, jan-jun.2001.

### ***Sobre os autores***

#### **Sheyla Maria Fontenele Macedo**

Doutora em Educação, especialidade Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Adjunta III do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN-Brasil.

#### **Simone Cabral Marinho dos Santos**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

#### **Antônia Bruna da Silva**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculada ao Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE). Professora Assistente I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).