

# A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS IMPACTOS NAS MEMÓRIAS<sup>1</sup>

**José Matias Alves**

Diz-me como avalias e dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa. (Guerra: 2003)

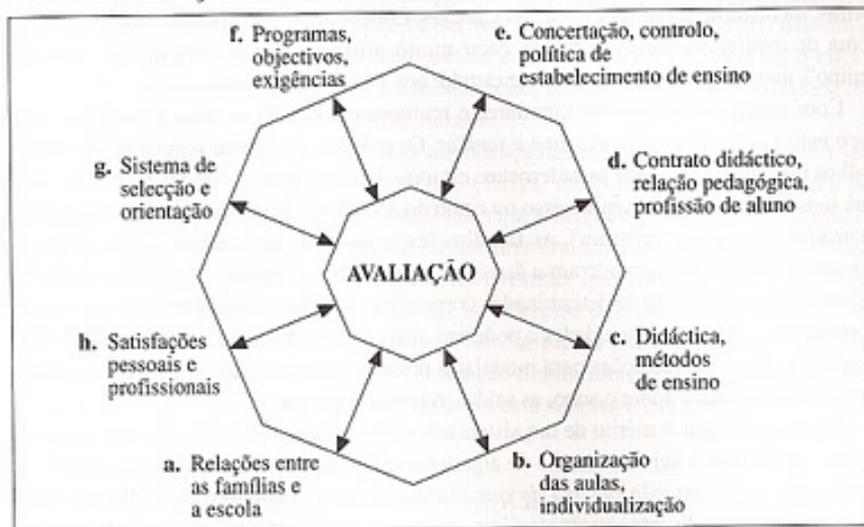
Avaliamos para medir, comparar, classificar, seleccionar, hierarquizar, sancionar, atemorizar, julgar, exigir, promover, certificar; avaliamos para aprender, fazer aprender, dialogar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, retificar. Avaliamos para motivar o aluno a querer aprender....

Como se vê (e sabe), a avaliação é como um demónio, contém uma legião de funções, umas mais positivas e outras mais negativas. Perrenoud (1992) refere que a avaliação se inscreve num complexo campo de forças:

---

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito do projeto de investigação mais vasto – “Memórias na Escola – natureza e efeitos” - no quadro do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da Católica Porto, contando com a colaboração dos seguintes investigadores: José Pedro Amorim, José Rui Santos, Maria do Céu Roldão, Maria Conceição Castro Ramos, Maria Ivone Gaspar, Maria Luísa Aires, Mário Santos, Teresa Leão.

## A AVALIAÇÃO NO CENTRO DE UM OCTÓGONO DE FORÇAS



De facto, a avaliação interpela e regula a relação com as famílias (informando, celebrando, convocando, penalizando...), fornece (pode fornecer) informação relevante sobre os modos de organizar a aula e sinaliza (pode sinalizar) as necessidades de diferenciar o ensino, aconselha o recurso e o uso de determinados métodos de ensino, interfere na construção da relação pedagógica, organiza as políticas de autorregulação da escola e dos departamento (ou pelo menos é suposto), fornece informação sobre os modos desejáveis de gestão dos programas e ajudar a definir os níveis de exigência, pode colocar-se ao serviço do sistema de orientação vocacional e é quase sempre fonte de (in)satisfação profissional.

Esta centralidade e este impacto social e pessoal estão bem explicadas por Perrenoud (1989):

L'évaluation attise nécessairement les passions, puisqu'elle hiérarchise, qu'elle stigmatise l'ignorance des uns, pour mieux célébrer l'excellence des autres. Lorsqu'ils revivent leurs souvenirs d'école, certains adultes associent l'évaluation à une expérience gratifiante, constructive, alors que pour d'autres elle évoque une suite d'humiliations. Chacun espère

ou craint de revivre les mêmes émotions à travers ses enfants ou ses élèves. Et surtout, les enjeux réels ou supposés sont trop grands pour qu'aucun système de notation ou d'examen fasse durablement l'unanimité. Il se trouvera toujours quelqu'un pour dénoncer la sévérité, l'arbitraire, l'incohérence ou le manque de transparence des procédures ou des critères ; ces critiques appelleront invariablement un plaidoyer pour les classements, malgré leur imperfection, au nom du réalisme, de la formation des élites, du mérite, de la fatalité des inégalités...

No âmbito de um projeto de investigação em curso no Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da Católica Porto, coordenamos um projeto de investigação que consiste na análise de 413 documentos produzidos por 256 sujeitos que exercem a atividade docente e cujos textos obedeceram à seguinte instrução: *recorde um episódio da sua vida de aluno que particularmente tenha marcado o seu percurso escolar e escreva-a num curto texto com um máximo de 1000 palavras* (anexo I) e *registre, nesta folha, um episódio que tenha particularmente marcado o seu percurso escolar enquanto professor(a), utilizando o máximo de 1000 palavras* (anexo II <sup>2</sup>).

As produções textuais decorreram entre janeiro de junho de 2011

Os dados quantitativos revelam uma tendência de negatividade face às memórias de avaliação, indiciam a sala de aula como palco *invisível* das recordações, e mostram a sobredeterminação dos momentos de avaliação sumativa/classificativa.

### **Aproximações qualitativas: sentidos em suspensão**

---

<sup>2</sup> No presente artigo não usamos textos referentes às vivências enquanto docentes. Na caracterização de sujeitos e textos está presente o universo.

Visitando as memórias da escola, a maior parte dos sujeitos evoca episódios que tem contornos negativos. A avaliação marca porque, regra geral, é um operador de distinção ou exclusão e pouca gente lhe fica indiferente.

Iniciamos este registo com referências globais ilustrativas do impacto negativo e, com menor frequência, do efeito positivo.

### **A avaliação e o mal estar**

Dando alguns exemplos deste sentimento geral, sobressai, justamente a ideia de exclusão:

“A então minha *professorinha* de Português teve a *amabilidade* de numa turma com cerca de trinta alunos ter dado apenas uma única negativa, a minha, um medíocre +, numa redacção (composição?)” (A 1)

Nota-se o diminutivo irónico, a raiar o sarcástico, e o nome grafado em itálico que evidenciam este sentimento de abandono.

Num outro registo, outro sujeito afirma a atuação traumática gerada por um juízo de menosprezo e por uma disposição dita *insensível*:

“O professor, sem qualquer tipo de sensibilidade diz: ”não sabes de cor, pega na partitura”. Foi um momento muito embaraçoso, que desencadeou em mim uma profunda falta de confiança e auto-estima, que mudou completamente a minha forma de pensar e de agir, porque nunca tinha estado em nenhuma situação do género, muito pelo contrário. Esta situação desencadeou outras e tive de ser acompanhada por uma psicóloga.” (A 2)

O terceiro exemplo de uma numerosa série revela os efeitos dos resultados na atitude do professor: face à *catástrofe dos resultados* percebida, o professor instabiliza-se e cria um ambiente de aula marcado pela emoção. Este impacto dos resultados no modo de ser profissional levanta cada vez mais questões à identidade e à disposição profissional dos docentes, num cenário político da apologia da performatividade e da publicação dos *rankings* de escolas.

O professor estava irritadíssimo, porque os resultados tinham sido catastróficos: pouquíssimas positivas e a nota mais alta era um mísero 12. (A 3)

O quarto exemplo revela a influência da memória nas práticas avaliativas dos docentes:

Este episódio marcou-me ainda mais, pelo facto de o docente ser eclesiástico e ter revelado tanto desleixo e falta de ética, mas ajudou-me muito pela vida fora a ser o mais justa possível com os meus alunos. Sempre que avalio, lembro-me deste episódio e tento não cair em tamanha injustiça. (A 4)

## **A Avaliação e a violência**

As evocações da avaliação associada à violência (física) remetem para um passado relativamente distante, em que a pedagogia andava, frequentemente, associada à *violência*:

Cada erro que tinha no ditado era uma reguada (infelizmente, apesar de todas as reguadas os erros não foram resolvidos). (A 5)

O sentimento de insensibilidade, a *indiferença à dimensão pessoal* do estatuto de aluno, a violência simbólica *devastadora* tem também lugar:

Marcou-me negativamente porque estava numa fase difícil da minha infância, com o divórcio dos meus pais, em que eu sentia “muitas dores de coração”, sentia-as mesmo fisicamente ao ponto de cair para o chão..... e depois de vários exames médicos no Hospital Universitário (o melhor na altura) nada me foi detectado - hoje sei que era uma angústia terrível que eu não sabia gerir!

Odiava o colégio porque para além das reguadas que apanhei , por não conseguir acompanhar a matéria, reguadas que fizeram com que a professora fosse expulsa do colégio, era sistematicamente humilhada com comentários do tipo. “ aquela ali não se pode bater, porque é filha do Sr Doutor...”. (A 6)

### **A avaliação e a realização das *promessas* educativas**

Embora em menor grau, a avaliação também produz situações de realização pessoal e de contentamento.

O primeiro registo evidencia um facto curioso. Expulsa a aluna da *ordem interna* por supostamente não ter resultados suficientes para ser *levada a exame*, realiza-o como externa e o resultado obtido é uma espécie de vingança da atitude sentida como injusta da professora.

Fiz a disciplina como externa no mesmo ano com média de 16 valores. (A 7)

Esta ocorrência faz lembrar o que referenciou Merle (1997) quando refere que a avaliação externa pode ser fator de justiça ao permitir a fuga à subjetividade iníqua.

Situações deste tipo são várias vezes referenciadas (como se poderá observar infra), denotando uma situação que pode ocorrer mais vezes do que se possa pensar.

O segundo registo narra o efeito do sorriso na relação pedagógica:

A professora Nívea sorri. Os alunos de ouvidos atentos entreolham-se e o teste continua. Inexplicavelmente a tensão desapareceu. Tinham feito as pazes com Camões, mesmo que o esquema rimático continuasse nebuloso e as metáforas incompreensíveis. (A 8)

O terceiro registo evidencia a prática de uma *pedagogia do obstáculo* que a avaliação pode assumir gerando um sentimento de realização pessoal:

Não acreditava que fosse possível conseguir tal proeza. Mas foi. Foram dois meses de trabalho intensivo e nunca me esquecerei da sensação no final do primeiro concerto. (A 9)

Destaco, a este propósito, a prestação de provas orais no âmbito do curso de mestrado realizado na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, por se tratar de um culminar de um longo esforço tendente à elaboração da respectiva tese, cuja apresentação e defesa tiveram lugar nas referidas provas, concluídas com inteiro êxito. (A 10)

### **Avaliação ao serviço da exclusão**

É sabido que a avaliação é o exercício de um poder. Muitas vezes totalitário e despótico, como na ocorrência:

E quem lhe disse a si que alguma vez terá positiva comigo? (A 11)

De facto, a avaliação é, nesta circunstância, um exercício de pura discricionariedade e manifesto arbítrio, colocando os alunos numa situação clausura e servidão.

No exemplo seguinte, relata-se uma situação limite em que se confundem diversas situações-tipo:

No primeiro momento o professor começou por fazer uma série de perguntas, em relação às quais lá me fui safando, mas não muito bem; finalmente fez-me a pergunta final ( que era a de desenvolvimento): qual o seu filósofo preferido?. A minha resposta não se fez esperar: nenhum.

Resultado: fui logo mandado sentar e chumbei. Mais tarde encontrei o meu professor e disse-lhe que o júri não me podia fazer aquela pergunta, mas a de qual filósofo eu queria falar. Ela concordou, mas o “chumbo”, já lá estava.

Na prova oral de Física-Química, o exame começou pela Física, e simplesmente não respondi a nada (detestava); passou-se para Química e fui respondendo certo a tudo. Durante mais de 20 minutos fui sujeito a questões cada vez mais difíceis (o exame devia durar no total 15 minutos), até que finalmente conseguiram arranjar uma pergunta a que não consegui responder. Resultado: outro chumbo. (A 12)

Pratice Ranjard (1984) considera que a avaliação é muitas vezes exercida como sinal de autoridade (leia-se autoritarismo) e como um poder perverso que se exerce para se obter a *distinção* profissional. Algumas das memórias indiciam a inscrição desta prática no exercício profissional.

### **Uma Avaliação ao serviço da segregação do género**

Os exames sempre foram, por excelência, o teste final de seleção e hierarquização. Mas cumprem também outras funções, ainda que residuais. No caso relatado, a segregação de gênero:

Chegámos à época dos exames. Estávamos todos ansiosos por ser o nosso primeiro ano de exames na faculdade. O professor avisou que as raparigas nunca conseguiam passar na sua disciplina, porque eram burras... O exame era constituído por uma parte prática e uma parte oral e só depois de aprovada na parte prática, se fazia a oral. No dia do exame prático, amedrontou de tal modo as alunas, durante a prova, dizendo que não sabiam desenhar o que viam e que não percebiam nada que só algumas conseguiram passar na prova, enquanto os rapazes eram bem tratados tendo os 4 passado esta fase. Quando chegou a oral, os rapazes, depois de observarem os diapositivos que o professor lhes mostrava, iam respondendo às perguntas que o professor fazia. Se respondiam mal, não havia problema, eram desculpados e ajudados, acabando por passar.

Quando era chamada uma das alunas para a prova oral, mostrava-lhes uns diapositivos com fotografias de imagens muito difusas e começava a “inquisição”. Perguntava o que estava ali e como não conseguíamos perceber o que era, o professor ria-se e dizia que aquilo era “um campo de batatas” ou “um campo de cebolas” e que nós não entendíamos nada por sermos burras. Entretanto elevava a voz e continuava a fazer perguntas, podo-nos cada vez mais nervosas. Ao fim de alguns minutos, dizia que o exame estava acabado e que era melhor estudarmos mais para o próximo ano. (A 13)

Este será uma caso limite de prepotência e irracionalidade e que alerta para a necessidade da avaliação assumir uma natureza mais democrática e colegial, dado o poder de *veredito* muitas vezes definitivo (Bourdieu: 1987).

## **A Avaliação e o efeito de Pigmaleão**

As profecias que se autorrealizam e o efeito de Pigmalião têm um terreno privilegiado de desenvolvimento no campo da avaliação. Algumas vezes, os alunos conseguem resistir porque conseguem ter a força suficiente para resistir ou porque entretanto os intervenientes mudam e alteram o destino traçado. Mas, outras vezes, provavelmente a maioria, este poder acaba por afetar as pessoas e comprometer o futuro.

No 10º ano tinha uma professora de Matemática que, sabendo que queria ingressar num curso de Engenharia, várias vezes, me hostilizou, referindo: “Nunca vais fazer matemática, não sei porque escolheste a via científica. Com tanta Matemática que tem um curso de engenharia, nunca vais concluir um curso desses”. Naquela altura era possível transitar com nível negativo a Matemática e fazer a disciplina mais tarde. Terminei o 11º ano com nível negativo a matemática. No 12º ano, com outro professor, realizei esta disciplina sem qualquer tipo de problemas. Nesse ano, uma vez que na altura era possível, acabei por realizar a Matemática de 10º e 11º num curso complementar. Na prova específica de Matemática de acesso ao ensino superior acabei por obter a classificação de 18 valores. (A 14)

E quem lhe disse a si que alguma vez terá positiva comigo?

De nada valeu eu dizer-lhe que gostava de Inglês.... Tive sempre a mesma professora, conseguindo sempre positivas baixas e fui aconselhada por ela no “ sétimo ano” a anular a matrícula, pois não teria hipóteses de passar.

Fiz a disciplina como externa no mesmo ano com média de 16 valores. (A15)

Quando fui para o Liceu, no antigo sexto ano (estávamos no ano lectivo 1971-1972), não reunia muitas competências em termos

de oralidade na língua inglesa apesar de ser muito boa aluna. Conseguia, até esse momento, muito bons resultados em termos escritos.

A primeira vez que a referida professora me fez uma pergunta, eu com medo, iniciei a frase com “Well” para me dar tempo a construir mentalmente a frase. A professora reage, fazendo um comentário do tipo: Se começa assim vamos ver o que daqui sai...

Não saiu nada nesse dia, nem nos dias seguintes.

Fui avaliada com 9, 9, 9, nos três períodos, e como a avaliação não era contínua, tinha de ter média de dez, reprovei a Inglês.

No ano seguinte tive de me propor a exame como externa. Aprovei. (A 16)

Já era eu aluna na Faculdade de Letras, no 4º ano, quando optei pela disciplina de Italiano, por já ter três anos de instituto. Qual o meu espanto quando o professor me anuncia que devo desistir da avaliação contínua, pois estava reprovada. Pedi-lhe para ver os meus testes, pois estes tinham-me corrido bem, e que gostaria de verificar em que é que tinha falhado. Imediatamente me respondeu que isso não era possível. Bem, não me restou alternativa senão fazer o exame final, o qual também era corrigido pelo mesmo professor, pois este era o único docente a leccionar italiano na faculdade. Resultado final: 10 valores. Mais uma vez falei com o professor e lhe disse que a nota não me parecia corresponder ao que eu realmente sabia da disciplina. E acrescentei que em Setembro iria tentar melhorar a nota. O professor respondeu que não valia a pena tentar, pois nunca iria melhorar. (A 17)

Estas são situações limite, difíceis de compreender e até de acreditar que possam ter existido. Mas existiram, não se sabe com que frequência, dimensão e impacto. Convirá

notar que estes relatos são produzidos por professores, significando que as histórias relatadas não impediram a conclusão de um curso superior. Pode-se ainda admitir a hipótese destas inscrições terem funcionado como ativadoras de um código deontológico oposto ao que sofreram e contribuído para a construção de uma identidade profissional mais atenta à relação e fundada numa ética do cuidado. Esta é, no entanto, uma hipótese a requerer uma investigação mais aprofundada.

### **A Avaliação e a ordem do desenvolvimento**

Na teia complexa das funções avaliativa, há também registos minoritários de uma avaliação formativa e formadora, alavancando uma positiva disposição escolar dos alunos.

Foi um ótimo exercício de escrita e até de descoberta dos outros e de nós próprios. (A 18)

Lembro-me que ela sempre comentava as minhas composições valorizando, ou dizendo o que eu poderia ter acrescentado, ou como reconstruir uma frase, clarificar uma ideia, corrigir uma construção de sintaxe e só no fim me dizia *“é pena ainda teres dado este erro ortográfico, tens mesmo que ter cuidado com isto....* (A 19)

Esta segundo registo chama-nos a atenção para a importância das anotações descritivas, muito mais importantes para a aprendizagem e para vinculação do sujeito do que a simples classificação.

### **A Avaliação e a ordem humilhante**

O relato seguinte é impressionante, a vários títulos. Desde logo pela distância: é uma relato de uma professora de 47 anos; de um evento passado há 37 anos. É um relato

minucioso que parece ainda inscrito no sangue da memória. Uma ação *inacreditável* de uma desprofissionalização radical:

Lembro-me como se fosse hoje. Estava eu na 4ª classe (com o 25 de abril à porta) e fui ao quadro apresentar toda a minha sabedoria sobre os Açores. Sim, porque, para mim, só poderia ser sabedoria depois de tantas horas a estudar o assunto. Confiante e decidida, esqueci por momentos a “bruxa” de cabelo despenteado e roupa desalinhada que tinha como professora, e dei início à minha previsivelmente brilhante preleção (ou não fosse eu a melhor aluna da turma!). Que os Açores, como podiam ver no mapa, eram um arquipélago, no Oceano Atlântico, com 2332 Km<sup>2</sup>, constituído por nove ilhas, S. Miguel, Santa Maria, Flores, Corvo..., que os açorianos viviam essencialmente da agro-pecuária e que pescavam baleias e cachalotes, que a gastronomia era assim e assado, que o capote e o capelo eram trajes típicos, que a lenda da Lagoa das Sete Cidades dizia que... e bla, bla, bla, bla... falei tudo, falei bem, sentia-me ufana, triunfante, vaidosa, ciente da minha superioridade intelectual e do meu infinito saber... Olhei então para a minha professora, certa de que nada me poderia apontar e fiquei à espera não de um elogio, porque nunca os havia, mas pelo menos de um leve e aprovador aceno de cabeça. Ela fixou em mim aquele olhar mau e seco de sempre e perguntou: «População dos Açores?». Naquele momento, toda a aura que me envolvia ficou reduzida a uma quimera e senti-me o ser mais insignificante e desprezível de todo o planeta. Afinal, não valia nada, não sabia nada, nem sequer a população dos Açores. Tive, pois, o que merecia – três valentes reguadas e as lágrimas incontidas a caminho do meu lugar. (A 20)

Esta é uma ação do grau zero da pedagogia e da humanidade. E que nos alerta para a necessidade da docência não poder ser entregue a uma qualquer pessoa, desde o

momento do acesso à formação inicial até ao acesso à profissão. E mesmo no decurso da docência, salvaguardando sempre a liberdade de pensamento, criação e expressão, e promovendo a autonomia profissional (sempre relativa, por definição), é eticamente exigível que a instituição escolar adote dispositivos de supervisão da ação que promovam o desenvolvimento profissional e contribuam para evitar situações de inadmissível crueldade.

Como refere Bourdieu (1987):

“Ensinar não é uma actividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhes são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, dedicação e, acima de tudo, talvez entusiasmo e desinteresse.

Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores, esses homens e mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer do ofício de educar a juventude o que ele deveria ser: o primeiro de todos os ofícios.”

*Ensinar não uma atividade como as outras.* Porque são pessoas em crescimento que estão sob a nossa responsabilidade; porque é um imperativo ético o respeito, o cuidado, a atenção; a hospitalidade. É provável que estas práticas tenham uma dimensão histórica e se inscrevam num sistema educativo autoritário. Admitir-se-á que hoje estas situações seriam impossíveis. Sabe-se, contudo, que as culturas profissionais não se alteram com os novos tempos políticos e organizacionais. Perduram temporalmente, sendo aconselhável uma *ordem profissional* mais colaborativa e mais próxima para evitar as aberrações de sentido e, sobretudo, para construir novas oportunidades de ser profissional.

O relato seguinte inscreve-se no mesmo paradigma de docência e de relação pedagógica:

Lembro-me perfeitamente do silêncio em que ficamos e da professora se sentar ao pé do quadro, com as fichas em cima de uma secretária e com a régua na mão. Senti muito medo e decidi

fazer o que via os outros fazerem: pedir para ir à casa de banho e aproveitar para humedecer um pouco as mãos, pois naquela altura acreditávamos que amenizava a dor da reguada.

A professora chamava um a um, mostrava a ficha e começava a dar reguadas. Recordo perfeitamente da dor na barriga que senti enquanto esperava que a minha vez chegasse e como pensava na vergonha que ia sentir com todos os meus colegas a ver-me levar com a régua.

Quando a professora me chamou levantei-me e fui ter com ela, lembro-me perfeitamente do que me disse “Tiveste três erros ortográficos e isso não se admite!”, pegou na minha mão e deu-me as reguadas. Pior do que a dor da reguada foi o sentimento de revolta com que fiquei, pois até aos dias de hoje não percebi aquela atitude. (A 21)

O sentimento de revolta e de injustiça são, provavelmente, os mais recorrentes quando convocamos situações negativas.

Nos excertos seguintes, veem de novo à cena as práticas da humilhação e do *ultraje* muito difíceis de explicar:

Éramos colegas de carteira. Num primeiro teste de Francês, a nossa professora quando nos entregou o teste disse que uma de nós tinha copiado. A professora não quis saber quem tinha sido responsável, mas disse que estaria atenta no teste seguinte. Acontece que, no teste seguinte, a professora, muito zangada, pediu que nos levantássemos e que, em frente à turma, disséssemos quem tinha copiado, pois, mais uma vez, alguém o tinha feito (ignorando o aviso/ameaça anterior). Incrédula por a minha colega ter tido a ousadia de copiar novamente, disse que não tinha sido eu. Mas, a minha colega, com o maior atrevimento e falta de honestidade, disse também que não tinha sido ela. Magoou-me aquela reacção e insisti na verdade. Aí, ela

não disse nada e a professora percebeu quem estava a dizer a verdade desde o início. (A 22)

Diga-se, em abono da verdade, que eu não era um dos alunos mais estudiosos e por esta altura, já tinha caído na recorrente teia de conotação negativa ligada à aprendizagem da matemática, sendo por outro lado, uma vítima do conhecido efeito de manutenção das expectativas em relação à minha aprendizagem e à disciplina.

Estava eu em família a tomar a minha refeição, mal sabendo do sabor amargo com que teria de devorar a minha tão apetecida mousse de chocolate, quando a minha antiga professora se levanta da mesa onde estava instalada com um grupo de professores e se dirigiu a mim e em particular aos meus pais dizendo em voz alta e para quem quis ouvir:

*“Era só para vos dizer e, agora que estás aqui com os teus pais, que o seu filho é um fraco aluno a Matemática, não se aplica, não estuda nada e se continuar assim vai acabar por reprovar.” ... “não queria interromper o almoço mas só queria dizer isto, para que os teus pais saibam o que tens feito à disciplina e que se não estudares, nunca vais passar a Matemática”.* Voltou-se de seguida e dirigiu-se para a sua mesa.

Na sala fez-se silêncio, tal foi a surpresa com que se assistiu àquela abordagem. Para mim foi um silêncio ensurdecedor. Quem estava perto ouviu e pode assistir ao tremendo desconforto que os meus pais estavam a passar, tal foi o impacto desta inesperada situação. Li, na expressão dos meus pais, o sentimento de revolta contida com que tiveram que ouvir tudo aquilo. Olharam-me, e não me disseram nada.... até hoje.

Sinceramente, não foram estas palavras que me fizeram melhorar à disciplina. Tirei 2 até ao final do ano lectivo. (A 23)

Será o individualismo da ação profissional que favorece estas práticas? O sentimento de impunidade? O déficit de reflexão sobre as consequências dos atos? A prática balcanizada da escolarização, a débil articulação interna, a *anarquia organizada* em que cada docente pode fazer o quer sem qualquer consequência?

### **A Avaliação e o Juízo Final**

Os testes e os exames ocupam lugar central nas práticas escolares e também nas memórias. Como já referimos, são, por vezes, acasos felizes da libertação dos pré-juízos de professores. Noutros casos, parecem assemelhar-se a um efeito de lotaria, como estudou Alves (2009) e Merle (2006):

“Lá nos preparámos para o primeiro teste e eu decorei tudo quanto era necessário para “despejar”, seguindo o modelo do professor.” (A 24)

“Após a realização do primeiro teste sou surpreendido com um “Reduzido” na nota atribuída, o primeiro e único da minha vida estudantil.” (A 25)

“Realizei um teste de introdução às ciências jurídicas (12º ano) para o qual me havia “preparado” muito bem e que me correu lindamente.” (A 26)

### **A avaliação, o poder discricionário e o olhar sensível**

Como se sabe, até pela simples observação empírica, os testes são, em larga medida, o principal, se não único, regulador das aprendizagens dos alunos, o instrumento por excelência de classificação. Ainda que na retórica normativa central e das próprias escolas haja uma multiplicidade de critérios e instrumentos de avaliação, o teste, e sobretudo o teste final assume um estatuto de *veredito* escolar:

No último período do meu 3º ano do Liceu (actual 7º ano de escolaridade), naquela que sempre foi a minha disciplina de eleição e na qual sempre tinha boas notas: a Matemática, aquele teste tinha corrido particularmente mal. Não se tinha tratado de falta de estudo, mas sim de falta de tempo. Sendo jogador de hóquei em patins e com o final da época à vista os treinos intensificavam-se, os jogos sucediam-se e já só havia campeonato nacional na minha vida. Ora, as notas finais eram dadas, precisamente, com base nas avaliações obtidas nos testes e, normalmente, aquele professor só realizava um teste por período. Se corresse mal, paciência! Não interessava se as outras informações obtidas durante o ano lectivo tinham sido boas, aquele teste, por ser o último e envolvendo todo o programa da disciplina, era o que tinha o maior peso na avaliação final. Todos conhecíamos as regras do jogo e sabíamos, por isso, o quão importantes eram os testes de avaliação sumativa do último período. Como já esperava, a nota não passou de um *desastroso* 13,7. Realmente trágico para quem nunca tinha tido menos de dezassete valores.

O professor, percebendo que os erros por mim cometidos no teste não se enquadravam no perfil de aluno que havia já traçado, entendeu que deveria remediar a situação. Tal foi conseguido com a anulação do teste de avaliação em causa e considerado que se justificava uma repetição do mesmo. É evidente que esta segunda oportunidade teve os seus frutos e a boa nota final (dezanove valores) não constituiu qualquer problema. De resto este episódio *feliz* teve um impacto muito forte no que foi o meu percurso no liceu, já que gerou uma motivação para a disciplina que não mais parou de crescer. E o professor que me acompanhou até ao fim do Liceu ainda hoje é uma saudade imensa. (A 27) 118

A narrativa exposta revela o poder decisivo de um teste que tende a assumir o estatuto de exame e o poder arbitrário do professor. Nesta história, o olhar *sensível* do professor acaba por gerar uma nova oportunidade que repõe o sentido de justiça e assegura um percurso escolar de gratificação e êxito. Faltarão, no entanto, saber se o critério da equidade terá prevalecido em situações equivalentes.

### **A Avaliação, a ordem do acaso e os efeitos inversos**

A narrativa seguinte conta uma história *espantosa* (como muitas do acervo recolhido). Revela um trajeto que resulta do acaso escolar (muito mais presente na escola do que seria esperável), uma ação profissional desqualificada, e um único efeito positivo: uma prática profissional que deve servir de contraexemplo:

Os resultados do 2º teste foram semelhantes e no final do 1º período tive 11 valores. Esta era a nota mais baixa porque, para além de um justíssimo 12 a Matemática (onde tinha algumas dificuldades) as notas das restantes disciplinas oscilavam entre o 16 e o 18. Mas não era o 11 que me desanimava, era a oportunidade perdida de aprender! Isso sim era frustrante!

No primeiro dia do 2º período, ao descer as escadas da escola, encontro a Professora do ano anterior, que cordialmente me cumprimentou e perguntou convicta: - *Então, as notas foram boas não é verdade? E a de Português também é claro!* – Eu, meio tímida, respondi que havia uma nota que não tinha sido assim tão boa... e que, curiosamente, tinha sido a de Português. Perguntei-lhe como é que tinha que fazer para desistir e ir a exame. Ela, incrédula, disse – Onze a Português, ir a exame?! Não vai nada porque eu não deixo, não pode ser! Sou Delegada de Grupo, vou averiguar o que se passa.

Deduzo o que se passou, mas nada perguntei e nada soube. Mas, a atitude da professora mudou, de uma forma geral em relação à turma e de uma forma particular em relação a mim. Chamou-me para me sentar à frente. Passou a solicitar a minha intervenção,

embora eu só respondesse, educadamente, ao que me perguntava. Tinha-me perdido como aluna, eu não me revia nas suas práticas. Respeitava-a por princípio, porque me tinham ensinado que ao professor se devia sempre respeito. Além de ter perdido uma turma, ela própria, tinha perdido a oportunidade de aprender a aprender, a oportunidade de aprender a ensinar e a oportunidade de crescer profissionalmente.

O ano foi decorrendo e as aulas de Português foram-se arrastando e no final, sem saber como, acabei com 18 valores... A turma, sem saber como, passou de ignorante a inteligente. A turma não mudou, da minha parte, eu não mudei, e, na essência, a professora também não...

Este episódio acabou por me marcar positivamente e de forma construtiva, porque esta professora, sem o saber, ensinou-me algo extremamente importante, mostrou-me o modelo que eu não queria seguir quando fosse professora. Por isso lhe agradeço. (A 28) 103)

### **A avaliação paradoxal**

Neste registo, há diversos sentidos a convocar: o efeito de Pigmaleão, a persistência (e a resiliência) no ofício de aluno, e até uma certa gratidão por uma atitude que acabou por resolver um problema, mas que se duvida que tenha consistência pedagógica:

No terceiro período, já depois de ter completado o curso de música, um dos testes de Matemática foi muito baixo. A professora, uma senhora de cabelo curto, gordinha, calma e que me observava sempre com muita atenção disse-me que não valia a pena continuar a sacrificar-me porque não conseguiria alcançar a positiva. Eu expliquei-lhe que tinha que conseguir porque disso dependia a minha vida profissional. A Matemática não era importante como disciplina mas terminar o 12º ano era fundamental. Embora, nessa altura não fosse obrigatório ter o

curso complementar para exercer a carreira de professora de música eu sempre considerei que era um factor indiscutível. Ela insistiu para que voltasse para o ano e com mais calma faria a disciplina melhor.

Na aula seguinte voltei, atrasada porque o autocarro demorou mais tempo. Ela olhou-me surpresa e retorquiu:

- Então ainda não desistis-te? Eu disse-te que não valia a pena tanto esforço.

- Professora, eu estou inscrita e quer passe ou não, vou assistir às aulas todas.

Esta senhora, da qual eu não recordo o nome, no último dia de aulas deu um teste aos alunos que quisessem subir a sua avaliação. É claro que eu não faltei. Eu nunca soube o seu resultado.

Passado uns dias depois de acabar o ano fui ver as avaliações finais dos meus colegas porque eu sabia que a minha ficha de avaliação não tinha sido brilhante. Olhei a pauta, repeti várias vezes. Eu tinha um 10. Aquela senhora professora deu-me o presente mais importante da minha escolaridade. Ensinou-me que com a discrição, a bondade e talvez um pouco de bom senso eu posso e devo lutar pelos meus sonhos. Mesmo tendo dificuldades nunca se deve desistir.

Nunca lhe pude agradecer. Talvez esta forma seja o modo de eu exorcizar esta minha falha. (A 29) 133)

O relato que serve para reparar um sentido de culpa, diz a autora. E para ver o lado positivo de uma atitude que *a priori* tem pouco de defensável.

### **A avaliação e o sentido de justiça**

O sentido de justiça é, provavelmente, o que mais marca a vida escolar dos alunos. O que mais determina a disposição face ao estudo. O preditor mais poderoso do sucesso (ou insucesso). A variável que mais contribuirá para um clima de escola favorável à aprendizagem. Nos exemplos seguintes, podem ver-se algumas destas faces:

Como o Professor não se levantava da secretária, não percebia (ou fingia não perceber!) o que se passava e as notas finais foram consideradas injustas, havendo muitas reclamações, ao que o docente respondia mecanicamente *se não concorda, submeta-se a um exame!*. (A 30) 13)

A verdade é apenas esta: o professor “embirrou” comigo por chegar várias vezes atrasada à aula. Mas o que ele não sabia, nem se preocupou em saber, é que isso acontecia porque tinha um filho para tratar e levar ao infantário antes da aula das nove da manhã.... A avaliação é, por vezes, muito injusta! (A 31)

Era com prazer que eu participava activamente naquelas aulas de Geografia, resolvia as questões propostas, trabalhava afincadamente na aula e em casa... Em todos os instrumentos de avaliação obtinha notas muito elevadas. Apesar da época, no final do período tinha notas superiores a 18. No último ano de escolaridade, a professora que promovia sempre a auto-avaliação, declarou solenemente que se eu continuasse assim, merecia realmente um 20!

Evidentemente que o meu empenho foi maior do que nunca. E as notas máximas mantiveram-se ao longo do período.

Foi pois, com ansiedade, que me aproximei da pauta e espreitei para as notas do final de período... Mas em breve o desapontamento se abateu sobre mim... Geografia: 19! A professora não cumprira a promessa!

As notas foram todas muito boas e tive 20 a Português, o que naquela época era excepcional. Porém, não consegui ficar completamente feliz ... Senti-me realmente defraudada, se não injustiçada.

Ainda hoje, quando penso no meu percurso escolar, esta situação me veio à memória. (A 32) 301)

## **A Avaliação e poder maravilhoso**

Nesta coletânea de registros de vida escolar, constatamos o poder da avaliação. O poder perverso, o poder marcante, a evidência de veredito definitivo. Mas há também o poder espantoso. Uma simples palavra pode inspirar um destino e acompanhar toda uma vida. Este exemplo, narrado mais de 30 anos depois é disto exemplo paradigmático:

Um dia, numa aula de ginástica com aparelhos, tínhamos que fazer um exercício que ninguém estava a conseguir fazer bem. Quando chegou a minha vez ouvi um elogio: “Muito bem. Perfeito.” Aquelas palavras tiveram um efeito espantoso. Senti-me do tamanho do mundo! (A 33) 510)

### **A avaliação contínua e o exame como salvação**

Já referimos o poder arbitrário e subjetivo de muitas situações relativas à avaliação interna e contínua, que os *conselhos de turma* deveriam poder regular. Mas que raramente o fazem. Na história a seguir apresentada concentram-se vários dos atributos de uma aula e de uma prática pedagógica que deveria ser impossível: as aulas *sempre iguais*; as aulas como *suplício*; a interação seletiva só com os bons alunos; o efeito de Pigmaleão; o poder destrutivo das palavras; a indução do abandono e da desistência; a condenação à anulação da matrícula para poder tentar a salvação através do exame; a vida trémula e incerta.

No liceu (antigo 6º e 7º ano) tive uma professora de Português com quem nunca consegui ter uma nota positiva. As aulas eram sempre iguais. Sentava-se na secretária e ditava apontamentos. Fazia perguntas sempre aos mesmos alunos. Aqueles que ela achava que estavam à altura de responder. Não se cansava de dizer que naquela turma só dois alunos estavam em condições de ir a exame porque “escreviam umas coisas”. Todos os outros escusavam de ter ilusões. A partir do carnaval deixei de tentar.

Tive colegas que desistiram e outros que chumbaram por faltas. Fiquei entre os que resistiram mas não se atreviam a abrir a boca na aula por saberem que logo iriam chover críticas e comentários irônicos. As aulas eram um suplício mas fomos ficando, ouvindo, fazendo os testes, apesar de sabermos que o resultado seria sempre negativo, até à anulação da matrícula. Lembro-me que fui para o exame insegura, cheia de dúvidas, convencida que mais uma vez iria falhar. Mas não, dispensei da oral com 14 valores e um alívio enorme. (A 34) 510)

## **Conclusão**

Das narrativas expostas, e das breves análises que foram realizadas destacam-se sete conclusões principais:

### **I) A extrema importância da avaliação**

A avaliação tem um poder regulador decisivo na vida escolar dos alunos. Tanto pode assumir um poder catalisador positivo como negativo no investimento escolar. Nas histórias convocadas, o efeito negativo está mais presente, embora os sujeitos tenham resistido ao poder maléfico e encontrado estratégias de resiliência e sobrevivência.

Este facto poderá ser explicado pela circunstância dos autores serem sobreviventes do sistema escolar e terem concluído com êxito todo o percurso, sendo na atualidade todos eles docentes.

### **II) A centralidade da avaliação na vida escolar dos alunos (e do professores)**

A avaliação possui um estatuto de onnipresença na vida escolar dos alunos e professores. Para os alunos, a avaliação é o sinal do sucesso ou insucesso do ofício de aluno, gerando sentimentos e atitudes de (des)vinculação e

(des)investimento. Para os professores, a avaliação é, em primeiro grau, um operador de poder e de autoridade. Em segundo grau, pouco presente nestes registo, poderá ser um valioso operador ao serviço da aprendizagem.

### III) A avaliação inscreve-se na *caixa negra* da profissão docente

A avaliação é uma prática muitas vezes arbitrária, clandestina, invisível que só o professor conhece (e evidentemente os alunos, às vezes as famílias). Os pares no departamento ou no conselho de turma ignoram os lados *negros da avaliação*. E quando algumas práticas ilegítimas são contestadas em sede de recurso para o conselho de turma ou para o conselho pedagógico, os docentes tendem a agir de modo corporativo para defenderem a *profissão*. Esta tendência de cobertura pode explicar o *statu quo* e contribuir para uma má imagem social dos docentes.

### IV) Os efeitos duradouros

Outras das conclusões prende-se com os efeitos duradouros das decisões da avaliação. Para além do veredito escolar assinalado (e denunciado) por Pierre Bourdieu, as marcas psicológicas deixadas pela avaliação são tendencialmente intemporais porque se inscreveram na identidade dos sujeitos. Para o bem e para o mal. Este poder perene deveria ser por isso muito mais sensato e muito criterioso em termos profissionais e organizacionais pois a avaliação molda e marca indelevelmente as pessoas.

### V) A natureza em regra negativa limitadora do poder formador e formativo

Na maior parte das histórias, o poder formador e formativo da avaliação é pouco convocado. Ao invés, é o poder sancionador, a afirmação autoritária da decisão exclusiva e arbitrária que ocorre com mais frequência.

### VI) A importância da formação para outra avaliação

As conclusões anteriores remetem para a necessidade de uma outra avaliação. Uma avaliação formativa e formadora (Leite & Fernandes: Fernandes: ) uma avaliação como e ao serviço da aprendizagem (Guerra: 2003). Uma avaliação que inclua e motive em vez de excluir (Méndez: 2002). Uma avaliação que considere a pessoa e não apenas o aluno no seu *ofício* de aprender a sobrevivência escolar. Esta formação não pode, contudo, desligar-se da ação organizacional e da sua relação com os contextos, designadamente os contextos familiares, sob pena de não ter a eficácia desejada. A formação-ação terá de ajudar a rever culturas organizacionais e profissionais, a reformular expectativas, a instaurar uma ordem escolar mais justa e mais democrática.

VII) A centralidade da supervisão pedagógica como prevenção e desenvolvimento

A sétima conclusão retém a ideia que a ação educativa não se pode realizar na clausura do *jardim secreto* ou na *caixa negra* da sala de aula, onde quase toda a gente sabe o que passa mas onde ninguém parece ter legitimidade para intervir. Dada a finalidade da educação e dados os valores em presença, o projeto educativo em ação tem de ser obra de uma *comunidade de profissionais de aprendizagem* (Bolívar: 2012) que deve zelar por uma ação ética, autónoma e responsável. O *silêncio dos inocentes* não pode legitimar algumas das histórias aqui narradas. O prestígio de uma profissão só se construirá na conjugação de uma ação individual intelectualmente autónoma e responsável e de uma ação coletiva que acompanha, apoia e promove a máxima qualidade possível das aprendizagens.

Estas histórias de vida de professores enquanto alunos assumem uma particular relevância para compreendermos a história da docência e da discência. E para nos assinalar a cultura profissional e organizacional que precisamos de promover.

### **Referências Bibliográficas**

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão

Bourdieu, Pierre (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, pp. 101-120

Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In Educa|Unidade de I&D de Ciências da Educação (Ed.) *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. (pp.261-305). Lisboa: Educa

Guerra, Miguel Santos (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto :ASA

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos : novos contextos, novas práticas*. Porto :ASA

Méndez, J. M. Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto : ASA

Merle, P. (1996). *L'Évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.

Perrenoud, Philippe (1989) L'évaluation entre hier et demain  
*Coordination*, 35, pp. 3- 5 – acessível em –  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1989/1989\\_03.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_03.rtf).,  
consulta de 10 de setembro de 2012

Perrenoud, Philippe (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*: Lisboa: EDUCA, pp. 155-173

Ranjard, Patrice (1984). *Les Enseignants Persécutés*. Paris: Robert Jauze

**Universidade Católica Portuguesa**

**MD\_Prof\_1**

**Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano**

**Projecto: Memórias e Identidades**

Caro(a) Professor(a)

Uma equipa de investigadores do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (inserido na Universidade Católica Portuguesa) está a realizar um estudo sobre memórias e identidades escolares. Este estudo tem como objectivos maiores a análise e enquadramento teórico das situações identificadas e a construção de um quadro de referência para a acção nas Escolas. A sua colaboração é indispensável para o prosseguimento e validade do estudo em referência; solicita-se, portanto, a sua disponibilidade para registar, nesta folha, um episódio que tenha particularmente marcado o seu percurso escolar enquanto professor(a), utilizando o máximo

de 1000 palavras. Anteceda a sua narrativa das informações requeridas para os campos seguintes:

Esta ficha é anónima.

Idade\_\_\_\_\_ (em 31 de Dezembro de 2010); Género\_\_\_\_; Grupo de recrutamento:

Habilitações Académicas:

Escola/Agrupamento:

O episódio que mais me marcou, enquanto professor, aconteceu na **cidade** de\_\_\_\_\_ e foi o seguinte:

**ESTA FICHA É ANÓNIMA.**

**MUITO OBRIGADO!**

Caro(a) Professor(a)

Uma equipa de investigadores do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (inserido na Universidade Católica Portuguesa) está a realizar um estudo sobre memórias e identidades escolares. Este estudo tem como objectivos principais a análise e enquadramento teórico das situações identificadas e a construção de um quadro de referência para a acção nas Escolas. A sua colaboração é indispensável para o prosseguimento e validade do estudo em referência; solicita-se, portanto, a sua disponibilidade para registar, nesta folha, um episódio que tenha particularmente marcado o seu percurso escolar enquanto aluno(a), utilizando o máximo de 1000 palavras. Anteceda a sua narrativa das informações requeridas para os campos seguintes, que não invalidarão o seu anonimato:

Idade\_\_\_\_\_ (em 31 de Dezembro de 2010); Género\_\_\_\_; Grupo de recrutamento:

Habilitações Académicas:

Escola/Agrupamento:

O episódio que mais me marcou, enquanto aluno, aconteceu na **cidade** de \_\_\_\_\_ e foi o seguinte:



**ESTA FICHA É ANÓNIMA.**

**MUITO OBRIGADO!**