
“ENTRE O AMOR E O ÓDIO”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira^()
Maria Alfredo Lopes Moreira^(**)*

INTRODUÇÃO

A compreensão de que a atuação docente se dá em contextos específicos, envolvendo lugares, tempos e relações diversas opõe-se à concepção da formação inicial como conclusiva, passando a ser entendida como etapa do processo de desenvolvimento profissional docente. A veiculação de uma imagem idealizada do ensino na qual a heterogeneidade, as divergências, os dilemas, os conflitos não são previstos ou, por vezes, uma postura de descrença e desencanto para com as questões da escola, também pouco contribuem para um profissional que precisa de instrumentos adequados para compreender e intervir em contextos exigentes e complexos, marcados muitas vezes pelas condições sociais de pobreza, desigualdade, diversidade cultural, familiar, etc. que moldam as condições da função docente e da escola.

Marcelo (2001) nos adverte que a chamada crise da identidade da profissão docente tem como um dos seus motivos as mudanças e circunstâncias atuais em que ela se desenvolve, nomeadamente o insucesso escolar, a complexidade da gestão de salas de aula cada vez mais diversas, ou o uso das novas tecnologias, as quais exigem novos compromissos dos professores e uma atitude de abertura e disponibilidade para aprender ao longo da vida:

Necesitamos y vamos a necesitar en un futuro próximo docentes que peleen contra el elevadísimo fracaso escolar que padece nuestra sociedad, que desarrollen capacidades para gestionar ambientes de aula muy complejos y multiculturales, que se apropien de las nuevas tecnologías y utilicen todo el potencial que poseen no sólo para motivar a los alumnos sino para dirigirlos hacia un aprendizaje comprensivo y sólido. Pero también docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento de que la docencia es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, continuamente intercambiando ideas y proyectos con otros docentes, investigando y difundiendo su conocimiento y experiencias prácticas, innovando para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos (MARCELO, 2011, p. 65-66).

^(*) Universidade Federal de S. Carlos – Brasil. E-mail: rosa@ufscar.br.

^(**) CIEd, Universidade do Minho – Portugal. E-mail: malfredo@ie.uminho.pt.

Essas exigências implicam na compreensão do desenvolvimento profissional com um caráter intencional, englobando atividades e experiências planejadas sistematicamente, que visam promover a mudança e consideram o professor como um sujeito que aprende ao se envolver em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão. Esta concepção de desenvolvimento profissional que compartilhamos envolve os processos de aprendizagem da docência: os lugares, as pessoas, os caminhos, as maneiras, os processos por meio dos quais se aprende a ensinar e a ser professor ao longo da carreira e da vida. Neste trabalho, adotamos essa perspectiva ao investigar uma situação de desenvolvimento profissional docente em grupo online envolvendo profissionais experientes de dois países de língua portuguesa: Portugal e Brasil.

Consideramos que esta modalidade de estudo e formação traz contribuições para a formação contínua dos participantes, na medida em que permite o compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades. Isso possibilita o usufruto de uma riqueza de aprendizagens em um ambiente plural, composto de indivíduos com diferentes formações acadêmicas e experiências profissionais. Além disso, permite experienciar contextos multiculturais, marcados pela diversidade, ao envolver profissionais da educação que lidam no cotidiano com as realidades educacionais brasileiras e portuguesas.

No plano da investigação sobre o desenvolvimento profissional de professores, a formação de uma comunidade diversificada se mostra capaz de construir um conhecimento diferenciado e de alcance mais geral ao envolver duas culturas nacionais. Além disso, a investigação possibilita, para as universidades envolvidas, a construção de relações bilaterais tendo em vista interesses culturais, científicos e tecnológicos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL E A AVALIAÇÃO COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Apesar dos avanços nos Direitos Humanos a que assistimos no séc. XX, as práticas educativas ainda continuam pouco atentas às desigualdades sociais (TORRES SANTOMÉ, 2011). Como nos recorda Ladson-Billings (2010), a escola deve ser um lugar de minimização das diferenças sociais, sendo que os professores e as professoras deveriam estar mais atentos à diversidade dos seus alunos e sua relação aos níveis de desempenho acadêmico, para que a missão da escola numa sociedade democrática e inclusiva possa ser cumprida. Na perseguição deste ideal e visão da escola, a Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS) assume um papel de destaque. Ela visa preparar professores para ensinar todos os alunos, em todas as escolas, contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes média

e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, para além do contexto das escolas (ZEICHNER, 2008).

Como refere Zeichner (2008, 2014), hoje em dia, a expressão FPJS tem vindo a ser usada para descrever um conjunto de programas de formação de professores que seguem uma tradição de sociorreconstrucionismo, multiculturalismo e diversidade cultural, antirracismo e educação inclusiva. Ela traz, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados. Contrapõe-se a uma visão da docência como uma atividade técnica, neutra, sendo que, para o bom desempenho da mesma, basta saber o conteúdo disciplinar e ter prática de ensino (LADSON-BILLINGS, 2010). Não desvalorizando esta formação técnica, a FPJS visa preparar os professores para lecionarem em sociedades em que formas crescentes de prestação de contas, muitas vezes inconsistentes com as visões dos próprios educadores e das próprias escolas (ZEICHNER, 2008). Este tipo de prestação de contas, assente em ideologias conservadoras e neoliberais, impõe às escolas lógicas de uniformização, standardização cultural e científica, e de competitividade econômica (AFONSO, 2012).

A gestão ideológica vigente assenta assim no pressuposto de que os professores são fracos e necessitam de diretivas superiores e de controlo sobre o seu trabalho, na medida em que as agendas econômicas e sociais, isto é, as agendas externas, são aquelas que determinam o que é melhor para as escolas e para a educação (GLANZ, 2005). Tal gestão torna os professores vulneráveis, baixando as expectativas que os próprios geram para o seu trabalho, o que constitui sério obstáculo a que se vejam como agentes de mudança sistêmica e líderes transformadores num sentido global, e educadores numa escola que deve preparar os alunos para serem cidadãos atuantes ao serviço de um modelo sustentável de sociedade democrática e inclusiva (*idem*). O clima de crescente burocratização e ênfase na prestação de contas resulta em processos de desprofissionalização docente, de perda da autonomia e responsabilidade profissional (VIEIRA, HYPÓLITO; DUARTE, 2009)

Em poucos espaços educativos esta luta ideológica e política será tão evidente como na avaliação. Como colocam Vieira e Moreira (2011, p. 4), reportando-se à avaliação de desempenho dos professores, a avaliação tende a instituir-se como mecanismo de conformidade e reprodução, em grande medida devido aos condicionalismos estruturais e históricos em que opera. Ela faz parte de uma máquina de avaliação da qualidade que pressupõe um controlo centralizado dos sistemas educativos e do trabalho dos professores, e uma medição da qualidade através da definição de objectivos e padrões estreitos e supostamente universais.

As reformas educacionais têm privilegiado os sistemas de avaliação nacionais e internacionais. No Brasil, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações da educação em larga escala que coexistem no âmbito das redes de ensino e apresentam consequências diferenciadas para o currículo escolar. A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada, mas não há atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Seus resultados são geralmente divulgados na Internet e disseminados pela mídia, sem devolução para as escolas avaliadas. Avaliações de segunda geração contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais, mas simbólicas. Avaliações de terceira geração referenciam políticas de responsabilização com sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Uma das consequências simbólicas das avaliações é materializada na divulgação pela mídia dos chamados “rankings” das melhores escolas, nos quais figuram geralmente as escolas de prestígio que atendem a uma clientela de maior poder aquisitivo. Estados brasileiros, como São Paulo e Pernambuco, vinculam resultados das avaliações a bônus salariais a professores e a outros servidores da educação.

A avaliação como atividade ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos e da mudança das escolas é um *desiderato* ainda longe de ser conseguido. Em Portugal, e como recorda Fernandes (2005), a investigação revela que as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas. A maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos que justificam a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas. Por outro lado, e ainda segundo este autor, a avaliação é fundamentalmente um assunto do professor, sendo um processo pouco transparente, na medida em que os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos. Finalmente, os testes prevalecem, sendo vistos como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática (idem).

A prevalência de um paradigma positivista na avaliação, patente no modelo psicométrico das práticas de avaliação por testes, ainda maioritariamente presentes nas escolas, vê as aprendizagens dos alunos como realidades objetivas, passíveis de serem estudadas e apreendidas na sua totalidade através de um processo de avaliação neutro, que se consegue através do uso de instrumentos cientificamente construídos e, como tal, sem quaisquer interferências valorativas

(FERNANDES, 2005) Este modelo de avaliação caracteriza-se por dar mais ênfase aos processos de classificação, de seleção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, ou à prestação de contas, do que ao uso da avaliação para informar o aluno acerca do seu processo de aprendizagem e como regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, integrado na aprendizagem, participado e transparente (FERNANDES, 2006). Estas formas de avaliação, de inspiração positivista e de gestão ideológica neoliberal, são especialmente aplicadas e prevalentes em escolas públicas e com alunos de grupos minoritários, o que agrava a sua situação de exclusão e distorção curricular (WILLIAMS; MINER, 2012). Todavia, é o último modelo, de inspiração socioconstrutivista, que os professores e investigadores advogam como o mais adequado à promoção do sucesso académico dos alunos e sua formação para atuarem numa sociedade democrática e inclusiva (FERNANDES, 2007), não obstante os obstáculos que encontram e os limites que lhes são impostos, como veremos no estudo que realizamos.

O ESTUDO NARRATIVAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES BRASILEIROS E PORTUGUESES EM GRUPO ONLINE

O contexto e metodologia do estudo

O foco da pesquisa foi investigar o desenvolvimento profissional docente de professores em processo de formação continuada em grupo colaborativo online por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupo. Os objetivos específicos do estudo narrado neste texto, centrado num aspecto da formação, que se prendia com as práticas de avaliação, foram:

1. Identificar e analisar como são compartilhadas as fontes de conhecimento relevantes para a construção da identidade profissional, a partir de diálogos e reflexões entre os participantes nas tarefas individuais e em grupo na socialização das narrativas;

2. Analisar os significados atribuídos à avaliação das aprendizagens nas experiências como aluna e professora, de maneira a compreender o modo como o conhecimento avaliativo é moldado por factores sociopolíticos e históricos.

Assim, coordenamos a constituição de um grupo colaborativo, composto por 8 professoras brasileiras e 6 portuguesas, focalizando os processos de aprender e ensinar e a ser professor nos contextos de Portugal e do Brasil, com destaque para as questões que se prendem com as memórias de início de docência, vivências e experiências marcantes e práticas avaliativas. As reflexões foram socializadas por meio de narrativas de formação, discussões em grupo e experiências de planeamento de ações pedagógicas.

A maioria das professoras participantes está na faixa dos 40 aos 50 anos de idade. Quanto à experiência docente, o grupo é composto por 13 professoras com experiência de ensino entre os 10 anos e os 33 anos, e uma professora iniciante com 4 anos de docência. Na pesquisa aparecem como participantes P1 a P14.

O delineamento da pesquisa envolveu o desenvolvimento de um curso online na Plataforma Moodle Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>) tendo em vista que ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas para a realização de trocas de ideias e experiências, permitindo a interação entre professores por meio de e-mails internos, fóruns, chats e wikis. A atividade de formação contínua procurou explorar estas potencialidades. Compuseram também o grupo duas pesquisadoras (chamadas aqui de Pesq1 e Pesq2), sendo uma da universidade no Brasil e outra em Portugal e duas doutorandas brasileiras que atuaram como tutoras do curso (chamadas de Pesq3 e Pesq4).

Consideramos que a participação em grupo colaborativo pode possibilitar as condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da aprendizagem transformadora por meio de convívio intenso com perspectivas diferenciadas sobre um mesmo assunto, aliado à necessidade de emitir e justificar suas opiniões nos fóruns e chats. Além disso, propicia a utilização de meios digitais como apoio para novas aprendizagens e trocas de informações, para compartilhar experiências, pesquisas e descobertas.

O curso foi dividido em unidades de acordo com o assunto focalizado. Foram permanentes três fóruns: fórum de notícias para as comunicações da equipe responsável, fórum de dúvidas para as perguntas dos participantes e um fórum chamado de café virtual aberto a todos para socialização de textos, vídeos, fotos, reflexões etc. Foram programadas diferentes atividades como fóruns gerais para debate de temas específicos, entrega de tarefas individuais sobre memórias e reflexões e chats. As atividades e fóruns tinham prazo de duas semanas para a sua execução. Foram oferecidas leituras de suporte para a execução das atividades e indicações de vídeos. Estes materiais foram indicados no guia de cada unidade. No caso da atividade fórum era solicitado que cada participante postasse a sua narrativa e fizesse ao menos dois comentários sobre as postagens das colegas.

Utilizaremos como fonte de dados para este texto os registros de uma atividade em que se pedia para recordar um episódio de avaliação das aprendizagens docentes vividas como estudante ou professora, justificando a razão pela qual essa experiência tenha marcado de forma positiva ou negativa, e que denominamos de narrativa inicial (NI). A seguir, as pesquisadoras selecionaram um conjunto de relatos que consideraram representativo da diversidade de experiências apresentadas e submeteram a discussão em fórum. As participantes também deveriam discutir com as colegas as

postagens, comentando as experiências vividas por cada uma em sua formação ou exercício docente, aqui chamada de comentário (C).

A análise de dados produzidos nesses dois momentos - narrativa inicial e comentário - permitem-nos o acesso às experiências compartilhadas e reflexões sobre a avaliação das aprendizagens em dois contextos nacionais distintos.

NARRATIVAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: MEMÓRIAS E REFLEXÕES

A visão da avaliação na memória escolar é descrita por uma participante como relação de amor e ódio.

Como estudante, vivi uma relação de amor e ódio com a avaliação. Na educação familiar que recebi não havia lugar para o erro. Este era o próprio mal, a feiura, a tristeza, a diminuição. Em meu pensamento havia uma zona para ele existir – a “nota azul” saindo deste espaço não havia surra, castigo, mas a tristeza no olhar dos pais era o pior. Talvez produzida pela minha imaginação. A vergonha era muito maior do que a vontade de analisar meus “erros”. Nunca reprovei um ano, mas algumas notas vermelhas e recuperações foram marcantes. (P5 NI)

Nesse depoimento aparecem os conceitos frequentemente associados à avaliação na história escolar das participantes. Assim, amor, ódio, erro, castigo, vergonha, reprovação, recuperação etc. são sentimentos e emoções frequentemente experienciados. Amor e ódio estão vinculados nas memórias, sendo que a nota azul (amor) representa o sucesso, o bem estar, a satisfação, enquanto a nota vermelha (ódio) está ligada ao fracasso, à vergonha, à humilhação.

Não sei exatamente, em qual momento comecei a compreender o sentido da avaliação (ou a falta dele) na escola. Por que os professores tinham sempre um ar tão severo nos dias de prova? E as ameaças que nos faziam! “Se vocês não se comportarem darei nota vermelha para todos!”. Ou: “Prestem atenção porque vou dar prova surpresa.” Prova surpresa... ficava angustiada quando os professores diziam isso. Tinha medo de não corresponder, de não responder corretamente numa prova surpresa. E as chamadas orais então! Essas eram terríveis! Ficar diante da classe e ter que responder às questões feitas pelos professores deixava a sala toda num silêncio “mortal”. Ninguém queria ser visto ou ser lembrado. (P13 NI)

Com muita frequência a experiência negativa (o ódio) advém diretamente da prevalência do modelo psicométrico, assistindo-se, quer em Portugal, quer no Brasil, à situação em que a avaliação

por testes estandardizados nas escolas públicas se torna *a política educativa de fato*¹ (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2009, p. 67), moldando o currículo e a instrução diária de um modo redutor e castrador. As consequências das práticas são sentidas atualmente na preparação para os exames que direcionam os currículos escolares e na construção de *rankings* de escolas que marcam o contexto atual das políticas de avaliação externa nos dois países.

[...] Sinto tristeza também, pois como mãe vejo meu filho caçula que está no 5º ano sendo preparado para o vestibular e não para a vida, assim como foi descrito. Enquanto educadora me deparo com um sistema burocrático em que se valorizam muito os números, os resultados das avaliações externas, o *ranking* que se obtém por meio dessas avaliações (P 14 C).

A avaliação tem sido historicamente marcada por uma cultura em que em que estão presentes alguns símbolos e rotinas, como o ritual em que o docente chega a alterar seu comportamento habitual ao assumir um ar mais severo no dia de prova. Também parece frequente na cultura da avaliação o uso da ameaça, seja associando a disciplina ou bom e mau comportamento ao resultado das avaliações, ou a sua realização sem aviso prévio e/ou substituição da avaliação escrita pela oral. Assim, o momento da avaliação assume um clima de exceção, desintegrado do processo de ensino e aprendizagem, que se desenrola numa atmosfera opressiva, quando o pânico se instala.

[...] à medida que o professor ia lendo, mandava-nos sublinhar aquilo que ele considerava o mais importante e que teríamos, obrigatoriamente, de saber para o teste. Sabia *a priori* de que de nada serviria tentar compreender e refletir criticamente sobre a matéria. Como preparação para a única tarefa de avaliação – um teste, limitei-me a ler e a reproduzir oralmente e por escrito, vezes sem conta, o que nos havia mandado sublinhar. Nos momentos que antecederam à realização do teste, entrei em pânico, sempre fui péssima a memorizar *ipsis verbis* e, não obstante o tempo dispendido nesta reprodução de conteúdo, convenci-me que não ia conseguir. A profecia autorrealizou-se – reprovei. Como consequência, não pude frequentar o estágio nesse ano. (P3 NI)

A concepção de avaliação como devolutiva do que foi memorizado está muito presente nas experiências destas docentes, o que se coaduna com a pedagogia bancária na perspectiva criticada por Freire, na qual os educadores comunicam e depositam, e os educandos recebem, memorizam e repetem (FREIRE, 1978, p. 66) e a avaliação serve para separar o ‘bom’ do ‘mau’.

¹ Estes autores referem-se à política de língua, e não educativa. Adaptamos aqui a sua expressão, por considerarmos que se aplica à política educativa em geral.

O relato de uma prática nas aulas de educação física é exemplar para a análise das implicações da segregação associada à avaliação, ou seja, dos usos somativos com propósitos seletivos e discriminadores.

O ano era o de 1976. Eu, aluna da antiga terceira série primária. Minha professora de educação física planejou um campeonato de queima entre times femininos e masculinos, procurando avaliar o desempenho dos alunos e atribuindo notas a cada um deles. Ao montar os times de queima, a professora separou o time vermelho constituído, literalmente, pelas meninas mais “fortes” nesse esporte. E o time verde foi montado com as meninas mais “fracas”. Claro que eu fiquei no time fraco! Possuía um tipo franzino! [...] Os times masculinos foram pensados da mesma maneira que os femininos. [...] ao visualizar a fitinha vermelha ou verde no pulso de cada uma de nós, todos do colégio saberiam quem era “forte” e quem era “fraca” no queima. Maior exposição ao fracasso não poderia existir para nós com fita verde no pulso. O campeonato iniciou-se, primeiramente, com jogos entre meninas, e depois o mesmo entre os meninos, sendo que o time vencedor de cada gênero jogaria com sexo oposto num jogo final para ver quem seria campeão. Adivinhe qual foi o resultado? [...] Ao terminar meu relato sobre minhas reminiscências avaliativas, pergunto-me o quanto eu poderia ter aprendido e me desenvolvido se tivesse tido a chance de interagir com as meninas “fortes”. Mas, isso não era de conhecimento da minha professora na época, aliás não era de conhecimento das pedagogias da exclusão vivenciadas pela tendência tradicional de ensino que excluía os biologicamente mais fracos, culpabilizando-os pelos seus “dons”, sem atinar para o possível “se me dão” (conforme já nos alertou a educadora brasileira Madalena Freire) e a infinidade de ações que poderiam/ deveriam ser feitas pela escola para ensinar seus alunos... (P12 NI)

Neste relato aparece a separação em grupos de fortes e fracos de acordo com a habilidade avaliada, em que uso da fita verde ou vermelha é simbólico da profecia autorrealizável. A incapacidade da escola em desenvolver “pedagogias de inclusão” também é aqui questionada por esta professora – será uma outra escola possível? Talvez o mais significativo sobre a prática relatada sejam as consequências da mesma para o futuro pois, como P2 comenta sobre a narrativa da colega,

[...] lembrei-me logo do texto de Miguel Ángel Santos Guerra: “Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência”, na parte das profecias autorrealizáveis feitas pelo professor aos alunos da turma em que “a profecia de um acontecimento costuma provocar o acontecimento profetizado” (GUERRA, 2009, p. 106). (P2 C)

A imagem é forte, mas elucidativa das consequências negativas da avaliação, como uma tatuagem na alma, uma marca indelével. Esta marca perpetua o papel excludente, segregador, discriminador da avaliação das aprendizagens, o que acentua o sentimento de tristeza como sentimento predominante.

Ao ler os excertos em várias situações senti certa tristeza... tristeza em sentir as lembranças das colegas se misturarem com tanta outra minhas, muitas dessas lembranças que estavam "escondidinhas" em minhas memórias, mas que retornaram com um "frio na barriga". (P 14 C)

As vivências das professoras refletem a presença hegemônica das epistemologias da certeza na educação e na avaliação (MALEWSKI; JARAMILLO, 2011), ao mostrarem que as escolas e as instituições educativas produzem, muitas vezes de forma ativa, modos ignorantes de conhecer, sob a forma de verdades incontestáveis, como se estas 'verdades e certezas' não fossem historicamente situadas, culturalmente contestadas, subconscientemente reproduzidas e politicamente motivadas (MALEWSKI; JARAMILLO, 2011, p. 6). Como argumentam, há que promover uma construção ativa de *epistemologias da ignorância*, que revelem os limites do conhecimento, interroguem os seus pressupostos e quadros de referência, questionem as relações de poder em que assentam e que refletem. Tal tarefa é facilitada pelas narrativas comentadas.

Ao ler os comentários de todas, sobre a(s) experiência(s) de avaliação, há uma realidade que salta à vista: nitidamente, os excertos que focalizam vivências negativas de episódios de avaliação prevalecem sobre as experiências positivas. Involuntariamente, logo a floraram algumas questões: Os casos positivos de avaliação, por acharmos que, *a priori*, seria isso o desejável, o que deveria acontecer, ficam arrumados no nosso cantinho das boas recordações e abrigamo-los aí como tal, em voz off? Consideraremos nós, de forma irrefletida e (quase) mecânica que, se correm bem, não precisam ser parafraseados? Será que as experiências negativas de avaliação são maioritárias e, por isso mesmo, representativas do que se passa nas nossas escolas, no nosso sistema de ensino? Será que lembramos, essencialmente, o que mais nos magoa, uma vez que fica cravado em nós e continua a "sangrar"? Em que campo nos situamos nós? Que tipo de avaliadores somos/ queremos ser? Contrariamos esta tendência? (P8 C)

As questões colocadas pelas docentes nas narrativas e comentários vieram ao encontro das nossas preocupações ao nos debruçarmos sobre as contribuições da escrita e discussão de narrativas em fórum online para o desenvolvimento profissional dos professores. Consideramos que, tal como relatado em estudo sobre as memórias em relação à matemática (PASSOS, OLIVEIRA, GAMA, 2013), predominam os relatos sobre experiências negativas na experiência como estudante. A

narrativa permite a expressão do que incomoda, de uma experiência cujas consequências perduram, de conflitos ainda não resolvidos. Possivelmente as experiências positivas estejam mais acomodadas por não exigirem uma problematização e são menos narradas. Inicialmente, os relatos nos levam a perceber o que está mal, que heranças históricas (de exclusão) nos são deixadas, para, seguidamente, avançar para caminhos alternativos às práticas vigentes.

Um olhar reflexivo e apurado sobre as experiências positivas ou negativas vivenciadas na nossa formação deixa evidente que precisamos avançar, no sentido de não reproduzirmos uma prática carregada de instrumentos de exclusão, como o de usar a avaliação para classificar e rotular os alunos. Essa ideia parece ser ultrapassada, no entanto, ainda perpetua no interior de muitas escolas brasileiras. (P7, C.)

Recordar experiências de avaliação e expô-las dá-nos a perceber que, tanto no Brasil como em Portugal, elas não foram positivas. Todas partilhamos das mesmas experiências e sentimentos em relação à avaliação no nosso percurso académico. No entanto, temos a noção do que não se deve fazer, do que está mal, do que é ser injusto a avaliar e cabe a cada uma de nós ser a professora que não foram conosco. (P4 C)

Assim, as narrativas permitiram a reflexão sobre o que não está bem e precisa ser transformado para, como afirma Marcelo (2011), inovar para fazer da escola um lugar de aprendizagem e formação para todos, mudando a cultura da avaliação através da prática da crítica, *tornando difíceis gestos fáceis*, tal como propõe Foucault (apud JARDINE, 2007, p. 146). Esta tarefa, de meta-análise dos processos de construção de conhecimento associados às memórias e vivências profissionais, alavancados pela desocultação e partilha das mesmas, é particularmente visível nos momentos de comentário.

Ao ler e refletir os excertos, é perceptível que a avaliação é um instrumento que não tem contribuído para a formação humana, mas sim, como um mecanismo de exclusão. A cultura da classificação persiste em permanecer no seio das salas de aulas, e nós, muitas vezes, somos os reprodutores dessa cultura, sem refletirmos sobre as consequências que essa prática traz para a vida daqueles que estão na escola. (P7 C)

Nesta “avaliação de natureza psicométrica” é dada “ênfase à quantificação dos comportamentos, atitudes ou capacidades observáveis dos alunos, sem ter em conta quaisquer factores de natureza contextual” (Fernandes, 2005: 94), esquecendo-se de que “a avaliação das aprendizagens dos alunos deve desenvolver-se, integrada nos processos de ensino, com uma participação activa dos alunos” (Fernandes, 2005: 95). Este ponto de vista resume-se à citação de Paulo Freire “o problema da escola não é aprovar ou reprovar, é garantir a aprendizagem”. (P2 C).

Outra aprendizagem importante é que, além de perceber o que está mal, é necessário avançar. Como referem Vieira & Moreira (2011), a consciência dos obstáculos não deve incentivar os professores e investigadores a desistir da visão para a educação que defendem, no sentido de compreender o que vai mal nas escolas, mas também o que deve ser feito para as transformar. Tal tarefa situa os professores e investigadores num *espaço indefinível entre o real e o ideal*.

É nesse espaço que podemos reflectir criticamente sobre os interesses que (não) servimos enquanto educadores, gerir medos e incertezas, e mudar a nossa ação em função daquilo em que acreditamos. Umhas vezes melhor, outras vezes pior, mas sem perder a esperança e a capacidade de resistência. (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 62).

Este espaço está nitidamente presente nos registos das professoras, quando revelam consciência da necessidade da mudança, sem perder de vista todas as dificuldades e constrangimentos com que se deparam, quando perspectivam a avaliação como um conjunto de práticas que reflete o contexto social, político, histórico e ideológico que as determina e que é por elas determinado.

A mudança de práticas é um processo lento que pode ser encorajado ou condicionado por situações externas à sala de aula. [...] Se é verdade que, por vezes, caímos nos mesmos erros daqueles que nos avaliaram de uma forma menos justa, também é verdade que se começa a ter consciência das alternativas a essas práticas, e essa é a condição primeira para se continuar a avançar para uma avaliação mais justa e menos punitiva, apesar de todos os constrangimentos. (P11 C)

Quando eu ainda era uma criança, muitos colegas acabaram abandonando os estudos, pois não conseguiam boas notas e eram marginalizados e excluídos. Algumas dessas pessoas convivem comigo nos dias de hoje e são ótimos profissionais, geram empregos, cumprem com seus direitos e deveres, mas não alcançaram degraus mais altos nos bancos escolares [...]. Me preocupa muito enquanto educadora pensar que ainda na escola de hoje a avaliação exclua nossas crianças. As marcas que a avaliação deixou em nós no passado não deveria se repetir. Precisamos encontrar maneiras de fazer a diferença na vida dessas crianças. (P 13, C.)

Concordo com a P11. Os excertos apresentados servem para tomarmos consciência das práticas punitivas e classificatórias e avançarmos. Esse curso tem colocado luz nas nossas fragilidades! (P 14 C)

Como observam as professoras acima, as narrativas nos ajudam a nos conscientizarmos de aspectos da nossa história de vida escolar e procurarmos alternativas para as nossas práticas. Servem para tomarmos consciência dos mecanismos de exclusão que as práticas avaliativas

sinalizam de modo mais evidente, sem, contudo, nos remeter ao imobilismo e resignação. É importante que não percamos de vista aspectos do contexto mais geral e evitemos focar o problema como centrado nos professores sob uma perspectiva individual apenas. Colocamos luz sobre as fragilidades dos sistemas educacionais, ao refletir sobre práticas que se repetem por gerações e se reproduzem de maneira semelhante, em diferentes sociedades como a brasileira e a portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos para este estudo com os objetivos de identificar e analisar como são compartilhadas as fontes de conhecimento relevantes para a construção da identidade profissional e de analisar os significados atribuídos à avaliação das aprendizagens, nas experiências como aluna e professora, de maneira a compreender o modo como o conhecimento avaliativo é moldado por factores sociopolíticos e históricos.

Relativamente ao objetivo 1, identificamos fontes de conhecimento profissional no grupo de participantes que estão relacionadas com as suas memórias de estudantes e de início de docência. Estas são reativadas quando confrontadas com inquirições relativas às experiências de ensino-aprendizagem mais relevantes nos seus percursos profissionais. Verificamos que as suas narrativas entabulam diálogos que são, simultaneamente, teóricos e práticos, constituindo o que Paraskeva (2011, p. 16) apelida de “contra-narrativas, uma vez que nos seus atos de fala com a teoria desafiam silêncios (a)normais no estaleiro da ciência.” As narrativas e comentários produzidos pelas professoras desafiam as epistemologias de certeza (MALEWSKI; JARAMILLO, 2011) vigentes no campo educacional, e, mais incisivamente, nas políticas e discursos no campo da avaliação da atualidade, que reduzem os professores a técnicos aplicacionistas de diretrizes emanadas superiormente. Neste enquadramento de gestão ideológica (GLANZ, 2005), a tarefa de educar é simples – basta aplicar a ‘receita’ produzida pelas agendas econômicas e ideológicas atuais, que utilizam a avaliação para selecionar ‘os melhores alunos’ e as ‘melhores escolas’, em detrimento daqueles e destas que recebem os alunos de meios mais desfavorecidos, habitualmente as escolas públicas, de meios urbanos e rurais empobrecidos e diversos. Estas professoras revelam não aderir a esta agenda. A tarefa de educar é complexa, dilemática, marcada por experiências marcantes, que, quando explicitadas e postas em confronto com outras, são tão ou mais importantes para a construção da sua identidade do que os contributos teóricos da sua formação académica e profissional.

Relativamente ao objetivo 2, as narrativas das professoras e os comentários revelam que a análise das suas vivências e experiências a partir da memória que delas criam desoculta os fatores sociais, políticos e ideológicos que moldam as suas práticas avaliativas. Nem sempre tal impacto é visível inicialmente; todavia, após a explicitação da natureza negativa da experiência, o convite à análise reflexiva, promovida pelo diálogo com as outras participantes e textos, faz com que o impacto desses fatores se torne mais evidente. Como patente no questionamento de uma das professoras, (Em que campo nos situamos nós? Que tipo de avaliadores somos/ queremos ser? Contrariamos esta tendência?), partir do relato da experiência para o submeter à análise e discussão crítica serve para vencer o imobilismo da ação rotineira; as narrativas ajudam a perspetivar a avaliação, não apenas como experiência traumática e discriminatória, mas também de libertação e de transformação da ação profissional (MOREIRA, 2011). O sentimento predominante de ódio é explicado pelas vivências marcadas pela vulnerabilidade, impotência e tristeza face a um sistema avaliativo que funciona, historicamente, para excluir e discriminar os mais fracos. Contudo nas palavras de uma das professoras, participante de um estudo em 2008 e novamente neste, baseando-se nas palavras de Dummett; Wells (apud SMYTH, 1995, p. 7), a consciência dos muitos constrangimentos impostos por fatores sociopolíticos e históricos às práticas de educação é um passo essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional que se faz com outros significativos, através da escrita e partilha de narrativas de memória e vivências profissionais.

Podemos pensar criticamente², sem dúvida e...

Podemos aprender a dizer não, assertivo que nos desamarre estas correntes...

Podemos rejeitar o jargão, que nos verga e aflige...

Podemos resistir à linguagem militar e corporativa, com humor mudar o discurso...

Podemos assumir o controlo pelo nosso desenvolvimento profissional, o grito libertador da construção pessoal...

Podemos manter um diário/ registo de tarefas, para amparar o crescimento e reflectir no percurso que pretendo caminhar...

Podemos celebrar e partilhar os sucessos, com aqueles que nos entendem e querem construir uma nova educação...

Podemos apoiar-nos mutuamente, sem dúvida, é por isso que aqui estou...

(P9,diário de aula, 2008).

² Em itálico as palavras de Dummett & Wells, cit. in Smyth (1995: 7) que a professora completa com palavras suas.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem às professoras do curso online, que, tão gentilmente, nos facultaram o uso dos seus escritos para publicação. A elas devemos as nossas aprendizagens; a elas dedicamos este texto.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. O comparativismo avaliador e a teoria da modernização revisitada. In ALVES, M. P.; MORGADO, J. C. (orgs.), *Avaliação em educação: Políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: De Facto Ed, 2012. p. 53-54
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesqui.* [online]. , vol.38, n.2, p. 373-388, 2012. Epub 14-Fev-2012. ISSN 1517-9702. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>.
- FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, p. 581-600, 2007.
- _____. *A avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- _____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, n.2, p. 21-50, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GLANZ, J. On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders of Supervision. In: Council of Professors of Instructional Supervision (COPI) Annual Conference Athens, 2005, Georgia. Acessível em: <files.eric.ed.gov/fulltext/ED500779.pdf>.
- GUERRA, M. A. S. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 101-114, 2009.
- JARDINE, G. M. *Foucault e educação*. Mangualde: Pedago, 2007.
- LADSON-BILLINGS, G. Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores. *Formação docente*, vol. 2, n. 2, p. 11-26, 2010. In <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/10/1>>.
- MALEWSKI, E.; JARAMILLO, N. Introduction: Epistemologies of ignorance. In: E. MALEWSKI; N. JARAMILLO (eds.). *Epistemologies of ignorance in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. p. 1-30.
- MARCELO, C. La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, p. 49-68, 2011.
- MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contra-narrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, v. 05, n. 05, p. 11-29, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.
- PARASKEVA, J. M. Prefácio: A narrativa como contra-narrativa. In M. A. Moreira (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, 2011. p. 7-21
- PASSOS, C.L.B.; OLIVEIRA, R.M.M.O.; GAMA, R.P. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. *Educ. PUC-Campinas*, vol.18, n.3, p. 327-339, 2013.
- SMYTH, J. (Ed.). Introduction. In: J. SMYTH. *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell, 1995. p. 1-7.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M.; SUÁREZ-OROZCO, C. Globalization, immigration, and schooling. In: BANKS, J. (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge, 2009. p. 62-76.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011.
- VIEIRA J. S.; HYPÓLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, p. 221-237, 2009.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP 1*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP, 2011. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>>.

WILLIAMS, K.; MINER, B. Failing our kids: Why the test craze won't fix our schools. In: AU, W.; TEMPEL, M. B. (Eds.). *Pencils Down: Rethinking high-stakes testing and accountability in public schools*. Milwaukee, Wi: Rethinking Schools Ld, 2012. p. 9-15

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. (Orgs.). *Justiça Social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Formação de professores para a justiça social. In MOREIRA; M. A.; ZEICHNER, K. (Orgs.). *"Filhos de um Deus menor": Diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Pedago, 2014. p.133-149.

RESUMO

Tendo como aporte teórico-metodológico referenciais de formação de professores de natureza reflexiva crítica, delineamos um estudo com professoras brasileiras e portuguesas em grupo colaborativo de formação online através da escrita de narrativas de formação, que assumiram um formato de registro de memória e do cotidiano docente. O presente texto apresenta uma discussão de experiências de avaliação vividas enquanto alunas, tendo como fonte dados de socialização das narrativas num fórum online. A análise destas narrativas procura evidenciar as fontes de conhecimento relevantes para a construção da identidade profissional, mas também o modo como o conhecimento avaliativo é moldado por factores sociopolíticos e históricos que marcam os modos de ensinar e de ser professor no Brasil e em Portugal.

Palavras-chave: Avaliação. Narrativas. Formação contínua de professores.

ABSTRACT

BETWEEN LOVE AND HATRED": NARRATIVES ON EVALUATION AND ASSESSMENT OF LEARNING IN PORTUGAL AND BRAZIL

Building on a critical and reflexive theoretical and methodological framework for teacher education, a study with Brazilian and Portuguese teachers in a collaborative online group was carried out. They were required to write professional development narratives that would take a format of registers from memory and from their daily teaching work. The current text presents a discussion of their evaluation and assessment lived experiences, while students, taking as sources for data analysis the narratives produced and shared in an online forum. The analysis of these narratives aims at evidencing the sources of professional knowledge that are relevant for the construction of their professional identity. It also aims at describing the way that the construction of knowledge on evaluation and assessment is shaped by sociopolitical and historical factors that have an impact on the way of teaching and being a teacher in Brazil and Portugal.

Keywords: Assessment. Narratives. Teacher in-service education.

Submetido em: setembro de 2014

Aceito em: setembro de 2014