

OS DEMÓNIOS DA AVALIAÇÃO: MEMÓRIAS DE PROFESSORES ENQUANTO ALUNOS

JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES

ILÍDIA CABRAL

RESUMO

Este artigo parte de quarenta narrativas de professores que evocaram situações de avaliação particularmente marcantes, ocorridas no tempo em que foram alunos. Dessas quarenta, trinta e uma narrativas assumem a expressão de um abuso de poder intolerável. Nove manifestam práticas avaliativas emancipatórias. Através de uma análise dos discursos, quantificamos e qualificamos os sentidos dos abusos – humilhação, violência, discriminação, decepção, arbitrariedade – e da emancipação minoritária, procurando explicar essas práticas à luz dos tempos histórico, social, organizacional e profissional. Conclui-se que essas práticas precisam de ser combatidas e prevenidas, requerendo-se políticas e práticas mais rigorosas de acesso à profissão e o exercício de uma ação pedagógica mais interativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • MÉTODOS DE AVALIAÇÃO • VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA.

RESUMEN

Este artículo parte de cuarenta narrativas de profesores que evocaron situaciones de evaluación particularmente significativas que ocurrieron en la época en la que fueron alumnos. De esas cuarenta, treinta y una narrativas asumen la expresión de un intolerable abuso de poder. Nueve manifiestan prácticas evaluativas emancipatorias. A través de un análisis de los discursos, cuantificamos y cualificamos los sentidos de los abusos –humillación, violencia, discriminación, decepción, arbitrariedad– y de la emancipación minoritaria, tratando de explicar tales prácticas a la luz de los tiempos histórico, social, organizacional y profesional. Se concluye que hay que combatir y prevenir tales prácticas y que se requieren políticas y prácticas más rigurosas de acceso a la profesión, así como el ejercicio de una acción pedagógica más interactiva.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • MÉTODOS DE EVALUACIÓN • VIOLENCIA PSICOLÓGICA.

ABSTRACT

This article takes forty narratives of teachers who recalled situations of particularly memorable evaluation situations that occurred when they were students. Of these forty narratives, thirty-one express an intolerable abuse of power. Nine express emancipatory evaluative practices. Through an analysis of these discourses, the meanings of the abuses – humiliation, violence, discrimination, deception, arbitrariness – and of the minority emancipation are quantified and qualified, seeking to explain these practices in the light of the historical, social, organizational and professional times. It is concluded that these practices need to be fought against and prevented; and, that stricter policies and practices of access to the profession and the exercise of more interactive pedagogic action are required.

KEYWORDS EVALUATION OF EDUCATION • EVALUATION OF LEARNING • METHODS OF EVALUATION • PSYCHOLOGICAL VIOLENCE.

INTRODUÇÃO: OBJETO E NOTA DE CONTEXTO

O texto tem como objeto a análise de narrativas de professores que evocam, por escrito, episódios marcantes ocorridos nos tempos em que eram alunos. Foram selecionadas 40 narrativas que elegiam como objeto a avaliação pedagógica *sofrida* enquanto alunos. O tempo de produção das narrativas situa-se nos anos de 2013 e 2014. O tempo a que se reportam as narrativas situa-se na década de 1970 e 1980 do século XX.

Assim, o artigo organiza-se em quatro partes. Num primeiro momento, caracterizam-se as quatro gerações de avaliação; de seguida, caracteriza-se o lado sombrio das práticas de avaliação pedagógica; o terceiro momento apresenta os discursos que narram os episódios organizando-os em duas grandes categorias – avaliação como *abuso de poder* e como valorização e desenvolvimento –; seguem-se a análise, discussão e problematização e, por fim, a conclusão.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: AS QUATRO GERAÇÕES E O QUE FICA DE FORA

Uma forma de olhar e sistematizar as visões sobre a avaliação, articulando as dimensões diacrônicas e sincrônicas, é rever as várias gerações que a foram concetualizando (GUBA; LINCOLN, 1994; PAIS, 1998; ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES; 2003; FERNANDES, 2005).

A literatura distingue quatro gerações de avaliação: a primeira é conhecida como a “geração da medida”, relacionada com a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação. A avaliação como medida tem a sua base na psicometria (é possível medir de forma objetiva as características do comportamento), sendo relevantes os contributos de Alfred Binet (1857-1911) e Edward Thorndike (1874-1949). O interesse pelas notas e pela classificação, a preocupação com a objetividade das medidas (levando a rejeitar tudo o que não pudesse ser quantificado), o reforço das técnicas estatísticas, a definição do referente que permite aplicar o instrumento de medida e uso consequente da comparação (avaliar é comparar, tomando como referência o grupo-turma), a eleição do teste de papel e lápis como instrumento de medição uniforme de aplicação única e no mesmo tempo, a correção padronizada através de critérios definidos *a priori* e de forma pretensamente exaustiva são todos ingredientes principais dessa geração avaliativa. Nesse cenário, os exames, no dizer de Pais (1998, p. 27, grifos do autor) são “uma espécie de *jóia da coroa*”, funcionando como situações-tipo estandardizadas

[...] visando assegurar que todos os alunos se encontrem em igualdade de condições, constituindo a sua classificação a recompensa supostamente rigorosa e objetiva do seu mérito individual,

obviamente considerada a variável responsável pelo resultado obtido. Pais (1998, p. 27) considera ainda:

Ao permitir avaliações em grande escala de uma forma relativamente rápida, ao convocar pressupostos assentes em amplos consensos sociais – igualdade de oportunidades, homogeneidade de critérios gerados e expressos por processos matemáticos – logo, tidos como objectivos e

justo –, ao colocar a justificação do resultado obtido no mérito/demérito do aluno, os exames constituem causa e consequência da grande aceitação social do paradigma que enforma os pressupostos referidos.

Nessa primeira geração, coexiste ainda, sob a capa da neutralidade, do rigor e da objetividade, o paradigma intuitivo (DE KETELE, 1993), marcado pela difusão de referências, de critérios e da arbitrariedade.

A segunda geração decorre da consciência dos limites e dos enviesamentos da “medida”, e a avaliação é pensada como descrição, atribuindo-se a R. Tyler (1949) a sua paternidade. Essa proposta centra-se nos objetivos comportamentais de ensino, insere-se na procura de processos objetivos de avaliação que obviassem quer às dificuldades técnicas dos processos psicométricos de medição, quer ao desajuste entre o formalismo dessas técnicas e as realidades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Propõe, assim, que a avaliação se dedique a comparar o desempenho dos alunos em face dos objetivos estabelecidos previamente, sem abandonar a base psicométrica da avaliação, uma vez que retoma a ideia de distância entre o previsto e o realizado. A medida, embora presente, deixa de ser “o cerne da avaliação, passando a ser apenas um dos seus instrumentos” e o avaliador, um “especialista na definição de objetivos e um narrador” (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 11). O ensino e a avaliação são assim pensados como uma tecnologia de base científica, com a definição rigorosa de objetivos, a seleção de estratégias e atividades congruentes, a realização de experiências de aprendizagem e a testagem final. Nessa segunda geração se incluem os contributos de Bloom (1984), ao distinguir os domínios cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor e o desenvolvimento das diversas taxonomias que emprestaram à programação do ensino novas metalinguagens e tecnologias. Do mesmo modo, a introdução da variável “tempo” no processo de ensino-aprendizagem, ligada à pedagogia para a mestria, ocupa um lugar central. Como refere Pais (1998, p. 29):

[...] o processo de ensino determina o processo de aprendizagem, ou seja, o comportamento desejado dos alunos

é visto como uma resposta aos estímulos fornecidos pelo professor e, logo, suscetível de ser rigorosamente planejado antecipadamente.

A terceira geração integra uma gama variada de autores cujas propostas se distribuem por várias escolas de pensamento, mas que têm em comum a assunção de que avaliar implica emitir juízos de valor. Nas duas gerações anteriores, assumia-se que o professor era um agente neutro que aplicava assepticamente uma tecnologia limpa de “danos colaterais”. Ou, no dizer de Paulo Pais (1998, p. 31, grifos do autor), “o professor não *sujava as mãos* enquanto responsável pelo processo avaliativo porque *não tinha mãos para sujar*”.

Ora, é a consciência (ou essa visão) de que a avaliação é um processo de emissão de juízos de valor sobre a valia de algo que define a identidade dessa geração. É enfim assumido que a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa, decide.

Integra-se ainda nessa geração a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço da formação. É nesse contexto que se situa a investigação de M. Scriven (1967), com a clássica distinção entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com destaque para o poder regulador, educativo e formador da primeira, e os trabalhos de Perrenoud (1979) e de Allal, Cardinet e Perrenoud (1982). A avaliação é assim encarada como um processo de promoção da aprendizagem, como suporte da diferenciação pedagógica, como um instrumento promotor do sucesso, como um mecanismo de participação de todos os intervenientes no processo educativo.

No âmbito dessa geração (comummente designada da geração como juízo de valor ou geração da avaliação como apreciação do mérito), vão-se consagrando algumas ideias-chave que mantêm atualidade, ainda que se inscrevam mais nos referentes teóricos do que nas práticas. Citando Fernandes (2005, p. 59):

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de

informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

A quarta geração pretende ser uma visão integrativa, valorizando algumas das conceptualizações anteriores e adotando uma perspetiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo. Retomando a síntese de Fernandes (2005, p. 62-63), poderíamos afirmar que nessa geração se acentua a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação¹ e da melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. E dado esse conjunto de princípios é que faz sentido usar a metáfora do avaliador como *orquestrador* que mobiliza, coordena e dirige um conjunto de elementos.

É nessa geração que se pode integrar a avaliação “responsiva” de Stake (1973). Uma avaliação pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa e preocupada em refletir o ponto de vista dos interessados e que considera que não é indispensável, nem sequer desejável, a definição prévia de objetivos, nem a assunção de pré-conceitos de êxito, pois isso iria enviesar o olhar e a compreensão avaliativa. Como sintetiza Pais (1998, p. 38),

[...] ao avaliador cabe, mais do que formular juízos finais sancionadores, recolher as apreciações dos diferentes intervenientes, avaliar a congruência desses dados, e proporcionar uma compreensão melhorada da situação, a todos os interessados, tendo em vista a melhoria do processo de formação.

¹ Perrenoud (1991), retomando Allal, distingue três tipos de regulação: regulação retroativa, assumida no final de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa; a regulação interativa, que ocorre no decurso da aprendizagem; e a regulação proactiva, que prepara o aluno para uma nova sequência didática.

É também nessa constelação conceptual que se pode integrar a avaliação “iluminativa” de Parlett e Hamilton (1982), preocupada não com a medição nem a norma, nem sequer com o juízo de valor, mas com o esclarecimento, a compreensão, a descrição e a interpretação dos textos e dos contextos que geram as situações de ensino e aprendizagem. Usando a metáfora teatral, os autores sustentam que a peça de teatro não pode ser avaliada através de leitura do manuscrito, mas da conjugação de todos os fatores que a levam à cena, acentuando-se, desse modo, a natureza situacional, complexa, aleatória da realidade. E essa “iluminação” esclarece o sentido da ação e melhora a capacidade de decisão na medida em que

[...] aclara a informação que a sustém, desvenda problemas, ultrapassa a “evidência” imediata, vinca a complexidade da situação, obriga a assumir o carácter instável, precário e arriscado do processo avaliativo, nomeadamente, na sequência de processos instrucionais. (PAIS, 1998, p. 40)

Eisner (1975), e a avaliação “sensível”, é outra focalização aqui presente e que enfatiza a importância da qualidade dos processos, a contextualização, a cooperação na ação, o pluralismo das interpretações, a transferência do aprendido para novas situações, a integração de conhecimentos e a apropriação e recriação do conhecimento.

Em termos de síntese, nota-se um progressivo enriquecimento do conceito de avaliação que a figura infra procura representar:

QUADRO 1 - Gerações e finalidades da avaliação

GERAÇÕES	FINALIDADES	PAPEL DO AVALIADOR	CONTEXTO HISTÓRICO
1ª geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais.
2ª geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência das avaliações de programas.
3ª geração do julgamento	Julgar o mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento.
4ª geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista.

Fonte: Pais (1998, p. 44).

As gerações que acabamos de caracterizar permitem, em larga medida, narrar uma parte significativa da história da avaliação pedagógica, mas deixam de fora a “parte escondida do icebergue”. E a deixam de fora porque há práticas que se não inscrevem em qualquer teoria avaliativa, tendo antes a ver com determinadas patologias que afetam o exercício da profissão. É essa parte escondida e recalcada que procuramos iluminar de seguida.

A avaliação pedagógica não é só *medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem*. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demónios, os seus “não-ditos”, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão (PERRENOUD, 1999).

Uma das autoras que mais assinalou o uso perverso da avaliação foi Patrice Ranjard. Analisando as práticas de avaliação, Ranjard (1984) sustenta que as notas que o professor atribui são o signo e sinal do seu poder. E, interrogando-se sobre a razão de ser desse uso, acusa:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. [...] Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmago de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota. Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo o poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos. (RANJARD, 1984, p. 94)

Como avisa Perrenoud (1999), não se pode generalizar. Certos professores sofrem o martírio diante das contradições do seu papel. O de ser simultaneamente educador e juiz, criador de oportunidades de aprendizagem e classificador, transmissor de conhecimentos e inspetor do grau do seu domínio, integrador numa ordem cidadã e polícia do cumprimento das regras definidas pela instituição escolar.

Mas também reconhece que se pode retomar Ranjard num ponto (PERRENOUD, 1999, p. 115, grifos do autor):

[...] se a maioria dos professores desprezasse em profundidade as notas e outras classificações, o sistema não teria a força de impô-las! Muitos encontram nisso, realmente, a parte que lhes cabe por diversas razões. Talvez, para alguns, seja a fórmula de Ranjard *um prazer que vem dos infernos e não tem a coragem de olhar de frente!* Talvez seja simplesmente o único meio de pressão eficaz; pelo menos no momento, o risco de fracasso é mobilizador. É também uma maneira de dividir a progressão do conhecimento, do saber, de regular o investimento e o ritmo do trabalho da classe (Chevallard, 1986). Ou ainda, a inconsciente repetição de esquemas autoritários vividos e suportados da infância até a formação, depois na instituição escolar [...].

Por outro lado, o mesmo autor não ignora que a avaliação pode representar quase metade do tempo de trabalho do professor, incluindo a preparação e a correção de provas, o que significa um grande peso e desgaste profissional, sendo a componente menos agradável da prática e em que “a injustiça ameaça, aflora ou brilha, em que o fracasso da escola se manifesta com o fracasso de alguns alunos” (PERRENOUD, 1982, p. 161).

Poderíamos ainda avançar a hipótese de que o recurso a esse poder funciona como uma reação e um contraponto a uma desvalorização social da profissão, a uma intrusão ilegítima dos pais no domínio restrito da competência exclusiva dos docentes, a uma desautorização frequente praticada pelo Ministério da Educação na sua dimensão política e técnica.

NOTA METODOLÓGICA

O material empírico usado na produção deste texto é constituído por narrativas de professores em exercício nas funções docentes, a quem foi solicitado que escrevessem o episódio que mais os tivesse marcado no seu percurso de alunos. Do universo de 185 textos, foram identificados 40 que referiam expressamente acontecimentos que tiveram a ver com

práticas avaliativas. A dimensão dos textos situa-se entre as 300 e as 600 palavras. A maioria dos textos foi produzida durante os anos de 2012 e 2013. Além disso, a produção foi anônima, apenas se registrando a idade e o sexo do autor e a maioria dos sujeitos situava-se na faixa etária dos 40 a 50 anos de idade.

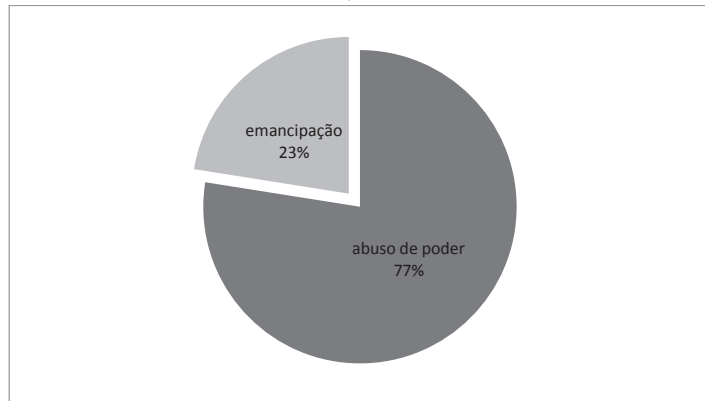
Foi realizada uma leitura flutuante dos textos e produzida uma categorização *a posteriori*. As categorias definidas tendem a ser exaustivas e exclusivas, embora se reconheçam dimensões conceituais contíguas.

Dada a natureza de episódios inseridos em *histórias de vida*, é pertinente recorrer à transcrição de sequências relativamente extensas, para que seja possível a apreensão do sentido da ocorrência. Optou-se, por outro lado, por *deixar falar as memórias* e colocar em secção própria a interpretação e a problematização.

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO

Dos quarenta textos considerados, a grande maioria (31) apresenta situações relacionadas com práticas de avaliação que são sentidas e interpretadas como práticas de abuso de poder. Apenas nove registam um sentido de emancipação, de desenvolvimento pessoal e/ou académico.

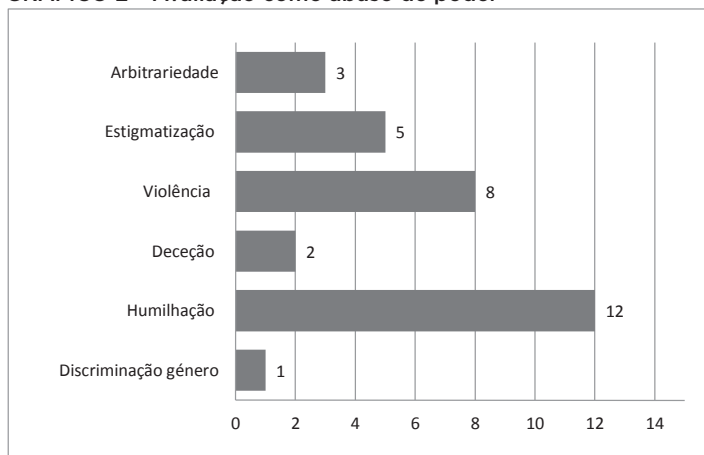
GRÁFICO 1 - Sentidos da avaliação



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Desagregando esses sentidos globais, vejamos como se tece a negatividade sentida:

GRÁFICO 2 – Avaliação como abuso de poder



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Os sujeitos que sofrem a avaliação expressam sobretudo os sentimentos de humilhação (12), violência física e/ou psicológica (8), estigmatização (5), havendo ainda ocorrências relacionadas com a arbitrariedade, decepção e discriminação de gênero.

Vejamos os excertos mais expressivos dos discursos que evidenciam a longa inscrição de uma ferida indelével e que perdura por toda uma vida profissional:

Discriminação de gênero

Quando era chamada uma das alunas para a prova oral, mostrava-lhes uns diapositivos com fotografias de imagens muito difusas e começava a “inquirição”. 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. (N 596)²

² Esta prática apenas se aplica às raparigas.

Humilhação

Estava numa aula, no 1º ciclo de escolaridade, e a actividade consistia em resolver um problema Matemático. Nesse seguimento, o professor chamou-me para ir resolver esse problema ao quadro, mas eu não conseguia fazê-lo por não o estar a perceber.

Como forma de me penalizar, obrigou-me a permanecer na sala, em frente ao quadro, durante o período do almoço, não tendo, por isso, almoçado. Após o almoço, o professor entrou na sala e perguntou-me se já tinha chegado ao resultado, e, como continuava sem o perceber, respondi que não. Acabou então por me envergonhar perante os meus colegas, dizendo que eu nunca iria ser ninguém, nunca chagara a lado nenhum... Como é natural, este episódio marcou-me para o resto da minha vida. (N 513)

Surgiu uma senhora aloirada, com um vestido florido em tons rosa e laranja, de manga bem curta. Mal terá tido tempo de subir ao estrado e de pousar o livro do ponto na secretária e já se ouviam os seus berros em direcção a duas colegas minhas que tinham ousado desabotoar o punho da bata de manga comprida. O som, o tom e o teor daquelas palavras, tão ameaçadoras quanto injustas, foram o bastante para criar, na criança de 12 anos que eu era, um bloqueio que se veio a revelar persistente, até porque recorrentemente alimentado pela docente. Por exemplo, sempre que fazíamos uma prova/ponto (creio que era a designação dada na época) a referida professora de Inglês devolvia-nos o mesmo corrigido mas sem classificação. Somente no final da aula de correcção chamava à secretária as alunas, uma a uma, e colocava a classificação na prova, não sem antes fazer um sorriso cínico para quem tinha negativa. [...] A ela devo uma das minhas primeiras demonstrações de determinação, pois nunca desisti da disciplina mesmo sabendo que só obteria negativa, o que me valeu classificação de 14 em exame, tal como a própria docente antecipou na última aula do 5.º ano. Devo-lhe, ainda, o contributo para a decisão de me tornar professora – situando-me no extremo oposto do “modelo” naquilo que achava de crucial (uma professora que atendesse às circunstâncias dos seus alunos, uma professora que procurasse ser justa) a aproximando-me do mesmo no que considerava de positivo (criatividade). (N 546)

No 7º ano, na aula de Matemática, um colega foi ao quadro para resolver um exercício. Tratava-se de um colega que já tinha várias retenções e que tinha dificuldades a Matemática. Como não conseguia resolver bem o exercício, a professora disse-lhe que se sentasse e que não estava ali para “ensinar calhaus”. (N 135)

Sentei-me numa carteira das antigas com tinteiro onde nem sequer chegava com os pés ao chão. À minha frente estava um estrado com uma secretária em cima, onde uma professora já de idade, com a cara muito pintada, estava sentada. Com um ar muito sério mandou-me ler um texto de Bocage: “A raposa e as uvas”, fez-me perguntas sobre o texto, perguntou-me a tabuada e pediu-me para ir ao quadro resolver dois problemas. Esta foi a parte pior, pois quase não chegava ao quadro. Desejei o tempo todo fugir dali mas gostava muito da minha professora, que aguardava lá fora com o meu pai o final do exame, e não a quis desapontar. Errei uma pergunta de gramática, o que para mim não teve grande importância. O que realmente me marcou pela negativa foi que a partir desta data passei a ter aversão a orais e falar em público. (N 524)

E tanto estudei, tanto me preocupei que no dia do teste, o medo falou mais alto e o resultado foi um famigerado e desolador sete. Lá se vai a dispensa! Lá se vai a passagem de ano!

A professora que já me conhecia há dois anos, que trabalhara comigo durante dois anos lectivos e que sabia que, apesar de não ser muito boa aluna, não era aluna para resultados negativos, ameaça-me com um nove.

Nessa altura, lembro-me, caiu o Carmo e a Trindade e todo o esforço foi considerado em vão. Implorei que não me chumbasse, humilhei-me a chorar perante a ameaça de um nove que considerava absolutamente injusto e imerecido. Ainda hoje não compreendo a atitude dela; a frieza dos seus números e a falta de sensibilidade para o conhecimento dos alunos (não fui caso único). (N 570)

2º Ciclo: estava na aula de Língua Portuguesa e o professor estava a entregar uma composição e à medida que ia entregando as composições ia chamando pelos alunos pelos seus próprios nomes, quando chegou a minha vez de receber o meu trabalho o professor chamou: Maria Luanda, o meu nome é Lucinda, não respondi de imediato e o professor repetiu o erro algumas vezes até que percebi que me estava a chamar.

Levantei-me e dirigi-me para a secretária com um ligeiro sorriso traquina, subi o estrado e o professor deu-me uma violenta

palmada na cara pois tinha-me esquecido de colocar a pinta no “i” e a junção do “c” e do “i” sem a pinta parecia um “a”. Toda a turma deu uma estrondosa gargalhada, ampliada pela minha vergonha, ainda hoje quando escrevo o meu nome esta palmada me vem à memória e não me sinto confortável e hoje como professora procuro não expor os alunos perante as suas falhas. (N 559)

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. (N 111)

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. (N 114)

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. (N 525)

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?) [...] Volvidos 40 anos ainda me recordo de no silêncio da noite desse dia ter chorado lágrimas de pura tristeza e raiva, não pela negativa mas pelo facto de ter sido a única, tendo já nessa altura noção de que a diferença entre um medíocre + e os vários suf.- registados na turma era mínima, sobretudo numa redacção. (N 522)

Lá nos preparámos para o primeiro teste e eu decorei tudo quanto era necessário para “despejar”, seguindo o modelo do professor. No dia da entrega dos testes, talvez por vingança, o professor resolveu comentar, em voz alta, alguns dos exemplares corrigidos. Eu fui uma das vítimas: em várias das respostas, o professor tinha assinalado a vermelho, numa caligrafia redondinha, **ipsis verbis** – expressão que, na altura eu desconhecia, mas que o professor tratou de explicar com todos os pormenores, ilustrando a sua latina sapiência de doutor advogado – e, ao entregar o teste aludiu insistentemente aos malefícios da cópia. Ora eu tinha mesmo decorado as vírgulas, os pontos e os parágrafos. A humilhação foi forte e a injustiça pesada! Nos testes seguintes passei a copiar. (N 523)

Era uma aula de entrega e correcção do 1º teste, realizado no 1º período. A turma era toda nova (eu apenas conhecia um ou dois elementos e ainda não tinha havido tempo para fazer amizades).

O professor estava irritadíssimo, porque os resultados tinham sido catastróficos: pouquíssimas positivas e a nota mais alta era um mísero 12. Eu estava nervosíssima, o teste não me tinha corrido mal, mas perante os comentários do professor, eu já me via a receber uma negativa (embora eu nunca tivesse tido negativa a História). Quando o professor entregou os testes, constatei, para grande felicidade minha, que tinha tirado 12. Era meu o melhor teste da turma! Era verdade que a nota era baixa e que eu costumava tirar muito melhor, mas face a um quadro tão desastroso, achei que tinha razões para me sentir minimamente satisfeita. O meu contentamento, porém, durou pouco. O professor olhou-me com ar desconfiado e insinuou perante toda a turma que eu tinha copiado. Fiquei em choque. Apesar de ser comunicativa com os meus colegas, nunca gostei de me evidenciar nas aulas. Respondia ao que os professores perguntavam, mas não era muito participativa, não, pelo menos de forma espontânea. Por isso, porque era uma aluna que não me destacava, o professor achou que eu tinha copiado. Senti-me envergonhada e humilhada. (N 567)

Deceção

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! (N 301)

Naquele dia era o dia do teste de matemática e não sei por que não conseguia fazer nenhum exercício. O tempo passava e cada vez me sentia pior e completamente perdida. No final lembro que chorei muito pensando que tinha desiludido o professor e ele não ia mais confiar em mim. (N 400)

Violência

Nessa semana tínhamos feito as fichas de avaliação, recordo-me que a professora nesse dia (sexta-feira de manhã) estava diferente, como que irritada connosco. Disse-nos que já tinha corrigido as fichas e que não estava satisfeita com os resultados atingidos e por isso ia sentar-se e chamar um a um para ver com ela a ficha e por cada erro que tivéssemos cometido iríamos levar uma reguada.

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. (N 23)

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. [...] 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. (N 122)

Um dia, como eu não consegui resolver o exercício, pegou-me num braço e atirou comigo contra o quadro. Eu era uma adolescente, tinha 16 anos, e a partir daquele dia não voltei às aulas de Matemática. Evidentemente chumbei por faltas.

No ano seguinte, 11º ano, tive de fazer exame como externa a Matemática, tive uma nota baixa embora passasse à disciplina, mas isso comprometeu o meu projecto de vida: licenciar-me em Engenharia Civil. Nunca mais fui a aluna que sempre fora a Matemática, embora continue a gostar de Matemática. (N 576)

Num teste de Matemática, no antigo 2º ano do ciclo preparatório, desenhei inocentemente um cowboy na folha do referido e a quando da entrega do mesmo, enfardei duas chapadas da minha professora. Lembro-me como se fosse hoje porque chorei baba e ranho durante os 50 minutos que durou a aula. (N 130)

Então, por volta do 3º ano, e, porque a minha letra era, de facto, a mais bonita, a professora escolheu-me para redigir uma carta que toda a turma havia elaborado, destinada a uma outra turma com a qual nos correspondíamos (penso que no Algarve). Enquanto todos, incluindo a professora, desfrutavam do intervalo, eu fiquei dentro da sala a redigir a dita carta, contente por ter sido a “escolhida” e ao mesmo tempo triste, por não estar lá fora a divertir-me, afinal eu ainda era uma criança! No final do intervalo, a professora veio até mim verificar se havia erros. Estava impecável... um trabalho minucioso! No envelope, no entanto, no lugar do destinatário, enganei-me e escrevi “escola” com letra minúscula. A Sra. Professora soltou um berro “escola com letra pequena???” e mandou-me tamanha bofetada que os seus dedos ficaram marcados na minha pele branquinha, o resto do dia. Chorei todo o tempo, nunca ninguém me batera assim, e eu tivera tanto trabalho e dedicação com aquela carta! [...] Infelizmente, para muitos dos meus colegas, o medo foi o motivo para abandonarem a escola e começarem (ainda crianças) a trabalhar! (N 590)

Chamou-me ao quadro para realizar uma conta de subtração. Como hesitei bastante e acabei por não conseguir realizar a tarefa, a professora também não hesitou em repreender-me com um estalo na cara. (N 547)

Pousei o violino, corri porta fora, só queria dali fugir! “Tirem-me daqui! Sufoco no ruído do silêncio desta ‘música’ tão cruel.” Não era revolta, mas perda de rumo. Foi o culminar de aulas consecutivas de massacre! De mim para mim – tinha de ser exemplar, não podia errar; dos colegas para mim – nada de apoio, amizade, solidariedade; e do Professor para mim – NÃO constante, um não saber buscar a minha força para daí me levar/motivar na sua direcção, um não saber buscar nos outros alunos incentivos positivos de colaboração, um não saber “so rir” com o ensino de técnicas específicas, pormenores, conteúdos, matérias, coisas difíceis, pesadas, mas importantíssimas. (N 584)

*Azar. Eu havia errado!!! A professora ralhou, berrou e eu, sozinha naquele estrado, baixando os olhos. Fez-se escuro porque eu sabia o que vinha a seguir: a régua. Eu nunca tinha “levado bolos”. Que vergonha!
Não me lembro quantos levei, mas sei que chorei e... pior, senti urinar... corria pelas pernas abaixo. (N 558)*

Arbitrariedade

Dois dos exames que tinha de fazer eram de Filosofia e Física-Química (este tinha ainda uma prova prática).

Em ambos fui à oral pois tive menos de 14 na escrita (no caso de Física-Química escrita e prática).

No primeiro 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: de nenhum.

Resultado: fui logo mandado sentar e chumbei. Mais tarde encontrei o meu professor e disse-lhe que o juri não me podia fazer aquela pergunta, mas a de qual filósofo eu queria falar. Ela concordou, mas o “chumbo”, já lá estava. (N 14)

Os resultados coincidiam com a média que cada um tinha, não na disciplina em causa, mas no global. Estávamos já no 5º ano e a todos tinha sido feita a mesma pergunta: qual a sua média de curso?!

No dia do exame ninguém valorizara aquele pormenor, achando mesmo que seria uma estratégia para nos descontraír, o que era estranho, pois aquele Professor não revelara durante todo o ano quaisquer preocupações de diálogo!

Uns, tinham descido, mesmo que o exame tivesse corrido bem e outros, a quem corréra mal, até tinham subido! Como éramos poucos, foi fácil encontrar uma correspondência directa entre a nota do exame de Paleografia e Diplomática e a média de curso de cada um! Com este toque de perversidade: os que tinham tido coragem de mentir na média, inflacionando-a, viram a sua nota também inflacionada! E para cúmulo de toda esta injustiça, a cadeira era opcional, portanto, poderíamos ter evitado esta situação. (N 13)

Na última avaliação a Francês a professora disse que a avaliação teria um peso de 80% no valor final. Tive 8 valores na avaliação, curiosamente, contrastando com a média de 10 valores durante o resto do ano lectivo. O resultado foi inquestionável: Reprovado à disciplina com 8 valores o que condicionou a minha candidatura à 1º fase da faculdade por apenas deixar uma disciplina para trás. (N 580)

Estigmatização

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. (N 510)

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

– Então ainda não desististe? 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. (N 133)

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.

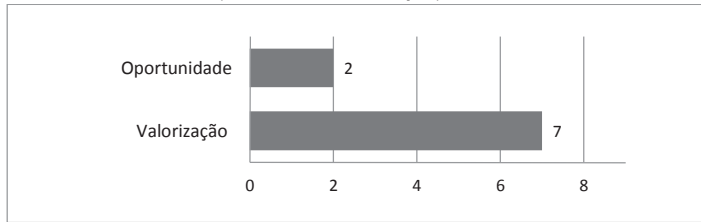
Fiz a disciplina como externa no mesmo ano com média de 16 valores. (N 01)

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. (N 131)

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. (N 115)

Passando para o lado solar da avaliação, registam-se os sentidos seguintes:

GRÁFICO 3 – Avaliação como emancipação



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

O reforço positivo e o reconhecimento (seja pessoal seja académico) atravessam este registo.

Valorização

Tal como todas as meninas, fiz o meu desenho. Ficou imperfeito. Dei-lhe os retoques que sabia e podia. Continuava autêntico mas longe da perfeição.

Chegou o dia da exposição – que foi feita pela professora sem a intervenção dos alunos. Na parede exterior da sala de aula, víamos as mais diversas embarcações. Procurei a minha, não a encontrava. Olhei melhor, continuava sem a descobrir. Foi então que saltou aos meus olhos uma bela caravela com o meu nome. A professora tinha-a aperfeiçoado tanto que eu quase não a reconhecia. (N 595)

Certo dia, numa das actividades propostas para avaliação tinha de apresentar, em grupo uma peça de teatro original.

Não podia fugir. Como é que ia conseguir representar perante aquela professora... Ensaios, textos decorados, caracterização, nervos à flor da pele e o dia chegou...

Representei o meu papel, disse o texto decorado e no fim a professora bateu palmas! Na apreciação que fez disse que eu tinha sido uma surpresa, que tinha representado com expressividade e... já não ouvia o resto. Mais tarde soube, pelos outros professores que a professora me tinha elogiado na sala de professores.

Aquela professora de inglês deixou de ser a máquina, o bloco de gelo, o terror. As poucas palavras, o sorriso e o reconhecimento fizeram com que eu passasse a vê-la de forma diferente e a que gostasse de inglês, mesmo sendo a disciplina com nota mais baixa. (N 586)

O professor de Português, já de idade, entendeu esses sinais, colocava-me questões, fazia observações valorizava-me as intervenções, fazia questão de ler à turma, partes das minhas composições. Aos poucos, comecei a confiar e acreditar que era capaz de vencer. Ganhei respeito e admiração dos colegas. Em pouco tempo, os meus resultados subiram e passei a ser a melhor aluna da escola, a “ursinha”. Os meus pais andavam orgulhosos, com a ajuda do Dr. Mouzinho candidatei-me a bolsa de estudo da Gulbenkian que usufruí até ao fim do curso na Soares e quando concluí o curso fui estagiar no gabinete do Arquitecto Siza Vieira...

Para mim, não foi difícil vencer bastou que alguém acreditasse... a confiança gerou o empenho que levou até ao desempenho. (N 549)

O professor soube, pelas colegas que chorei por causa de não me sentir capaz. Ele chamava-se Pedro. Fiquei com muita vergonha, ainda mais por saber que ele teve conhecimento do meu choro por não me sentir capaz. A partir daí, ele sempre que passava pela minha carteira dizia-me em tom baixo: “Está a ficar espectacular”. Eu sentia que não era bem verdade, mas o certo é que quando o olhava à distância ele olhava-me também...

Quando os trabalhos se concluíram, ele fotografou-os um a um. O 3º período e com ele o ano escolar terminou.

O meu espanto: quando fui ver as notas na pauta, a Educação Visual e Tecnológica, no meu nome tive a classificação de 5!

Voltei a certificar-me: 5 era a nota que me foi atribuída. Passadas duas semanas, do professor, que eu não sabia de onde era e que morava, numa ainda ignorada cidade do Porto, na Rua Cunha Júnior, recebo uma carta. Ao abrir vejo as fotos do meu trabalho nas suas respectivas perspectivas. Umhas palavras a acompanharem diziam que sou capaz, que fui capaz, que hei-de ser capaz. Que bem me fez aquela carta!
Que emoção! Que recompensa! Que proximidade! Que estima e estímulo!
Não sei o que é feito de ti, ó professor de quem agora falo, mas sei que de ti também aprendi a ser professora, apesar de ainda não ser boa a desenhar... das pessoas, nem tudo o vento ou tempo leva. (N 573)

O professor distribuiu os testes e foi deixando o meu para o fim. Quando a paciência estava já no seu limite, perdida na incerteza do motivo que atrasava a entrega do meu teste o professor disse: “Bem, tenho aqui um teste que mostra já uma grande maturidade, uma capacidade reflexiva invulgar na vossa idade e que me deixou particularmente satisfeito” e leu a frase em que eu falava na necessidade de combater os dogmas e as bocas enganosas. (N 402)

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! (N 510)

Já no terceiro período fizemos ponto, seja teste. O texto relatava a história da raposa esfaimada e das uvas verdes, penduradas na latada. Milagre! Percebi direitinho o texto. Sem bem o percebi, melhor respondi e... duas ou três aulas passadas o Professor Jaime Rolo entregou os testes, corrigidos, comentando as “notas”. O meu foi o último a ser entregue. Tinha sido o melhor teste da turma, treze valores!!! O feito mereceu rasgados elogios do professor. A partir daí nunca mais tive uma “nega” a inglês. Nem no ensino superior. (N 556)

Oportunidade

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. (N 118)

– *Pissarra, traduza a última frase do texto.*

– *Não sei. Sr. Cónego.*

– *Sabe sim senhor. Basta olhar para si para ver que sabe isto e muito mais. O problema é que hoje é quarta-feira, e esta é uma pergunta que só se deve fazer às sextas.*

Quarta e quinta foram dias dedicados ao Grego. Percebi claramente a mensagem daquele professor, a oportunidade que me deu e a confiança que em mim depositou. Chegou sexta-feira, e com ela a vontade de traduzir não a última frase, mas o texto completo, com vocabulário ainda não explorado.

– *Pissarra, hoje sim, é sexta-feira.*

– *Eu sei Sr. Cónego, posso traduzir?*

Fui o melhor aluno de Grego. Não era a minha disciplina preferida, mas não suportaria decepcionar aquele professor. (N 555)

INTERPRETAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Como referimos, a maioria das memórias acentua o lado mais obscuro da avaliação. Ensaieemos uma sistematização das razões e dos sentimentos que poderão explicar esses comportamentos. Começemos pelo lado solar, onde é mais fácil alinhar teoricamente uma explicação.

Nos registos transcritos, é visível a presença de uma avaliação formativa e formadora (LEITE, 2007), uma prática interativa que confia no potencial do ser humano (PERRENOUD, 1982; ALVES, 2010) e onde o professor assume o papel de catalisador de aprendizagens, de estimulador da vontade

de aprender, cumprindo, exemplarmente, a função enunciada por Roland Barthes:

A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança. (BARTHES, 1979, p. 74)

Essa prática de educação assume as facetas mais humanistas e emancipadoras e que abrem todo o futuro. De facto, o olhar, o gesto, a palavra que anima, confia, estimula, encoraja são os ingredientes vitais de uma pedagogia da compaixão (ALVES, 2010; MACHADO; ALVES, 2014), de uma pedagogia que rejeita os diversos fatalismos e as profecias que fundam um sem número de exclusões.

E quem a pratica bem pode considerar-se um autor e uma autoridade. Autor porque é um criador de sentidos e de oportunidades, um propiciador de uma felicidade que gratifica e humaniza. Autoridade porque assume o sentido etimológico daquele que faz crescer.

E que motivos podemos nós encontrar que fundamentem esses discursos e essas disposições? Desde logo, um amor ao próximo (uma matriz axiológica da profissão) (BAPTISTA, 2005), uma inscrição num paradigma profissional de serviço, de responsabilidade, de humanidade, a crença na educabilidade do ser humano (MEIRIEU, 2009) de que todas as pessoas podem aprender.

Há, contudo, uma questão que subsiste: por que motivo são essas disposições minoritárias no *corpus* de textos analisados? Não podendo (nem querendo) assumir a representatividade dos textos (e não sendo, pois, representativos das atitudes dos professores), enunciamos a hipótese de que essas memórias se reportam a um tempo de uma fragilidade profissional do ser professor (em termos de conhecimento pedagógico, sobretudo), de uma (maior) desvalorização social do “corpo docente”, uma certa disseminação da crença na estratificação social e que a escola consagraria e reforça-

ria e, finalmente, de uma certa legitimação para o exercício da violência e da humilhação.

Então Jesus perguntou-lhe: “Qual é o teu nome?” “Legião é o meu nome”, respondeu ele, “porque somos muitos”. (EVANGELHO de Marcos, 5:9, p. 1150)

Ensaieemos, agora, as explicações possíveis para a legião de demónios que habita as práticas de avaliação evocadas.

Como se viu na análise quantitativa, a humilhação, a violência, a estigmatização e a arbitrariedade são recorrentes nessas memórias. Como se poderá explicar essa dominação? Em parte, na procura da resposta para as práticas minoritárias de uma avaliação ao serviço da humanização, da aprendizagem e da emancipação, já ensaiamos alguns sentidos possíveis. Mas, na linha argumentativa de Perrenoud (1999) e Ranjard (1984), alinhemos e sistematizemos o quadro das possibilidades:

I. O TEMPO HISTÓRICO

A grande maioria desses episódios situar-se-á na década de 1970 e 1980. Esse tempo coincide com a fase de democratização do sistema educativo português, da massificação do acesso ao ensino (FORMOSINHO, 1992). O afluxo da procura social fez incluir no sistema de ensino muitos professores que não tinham habilitação própria nem profissional para a docência. É a explicação do défice do conhecimento, sobretudo pedagógico, que pode explicar algumas dessas práticas.

Mas para além desse défice, há certamente um défice de humanidade e de relação. Esses professores não gostavam das “pessoas que moravam nos alunos” (AZEVEDO, 2008). Aliás, essa dimensão relacional era (e continua hoje, em 2015) completamente desvalorizada pelo sistema de formação, recrutamento e colocação dos professores.

II. O TEMPO SOCIAL

No tempo evocado pela memória dos professores, o tempo social era marcado por sinais contraditórios. Tempo da esperança na escolarização, da valorização da escola como

fator de mobilidade social ascendente; mas também de desvalorização do estatuto dos professores, de degradação da qualidade da educação por efeito da massificação, de uma certa “emancipação e rebeldia” dos alunos que viviam o tempo da contestação da “autoridade dos mestres”.

Esse era um tempo de precariedade da afirmação do “ofício docente” que mais se acentuava num alargado conjunto de conflitos:

O conflito de visões sobre a natureza do poder – o poder como finalidade, como aspiração de domínio, como jogo de soma nula em que uns tudo ganham e outros tudo perdem, [...] o conflito de interesses pessoais, profissionais, educativos; o conflito entre o discurso, a decisão (ou a não decisão) e a ação (ou a inação); o conflito de racionalidade – económica, burocrática, pedagógica, educativa; o conflito entre a(s) imagem(ens) simbólica(s) das práticas e as imagens reais [...]. (ALVES, 1998, p. 8)

III. O TEMPO PROFISSIONAL

O tempo profissional nascia em larga medida do tempo histórico e do tempo social. Tempo de défice de conhecimento, da obrigação de enfrentar alunos que queriam “subir na vida”, de fragilidade identitária e de ameaça de desautorização. Os professores viviam divididos entre uma consciência profissional difusa, uma “vassalagem” em face do Estado percecionado simultaneamente como patrão (grande pai) e tirano, uma defesa diante da invasão dos “bárbaros” que chegavam enfim à escola (que começava a ser para todos). Era um tempo “oficinal”, de uma “semi-profissão” (ETZIONI, 1969), ou, numa versão provavelmente mais acertada, um tempo nítido de uma proletarização profissional.

Essa teia existencial criaria o caldo cultural para um exercício de autodefesa, para o sentimento de perseguição e consequente afirmação de um poder pedagogicamente insustentável. Como ironicamente sustentava Ranjard (1984), “senhor, a avaliação é o último poder que nos resta”. Um poder total de decidir o sentido do presente e do futuro, de abrir e de fechar portas e horizontes, um poder arbitrário e

despótico que configura um veredito muitas vezes definitivo e fatal, como também denunciou Bourdieu (1987).

IV. O TEMPO ORGANIZACIONAL

O exercício desse poder perverso só pode, enfim, ser compreendido, porque o exercício da avaliação (e dos outros atos pedagógicos) se fazia (e continua a se fazer) dentro da “caixa negra” que é a sala de aula onde ninguém entra. É um espaço fechado, invisível, celular, que muitos professores consideram inviolável. E, porque estão sós e protegidos, tudo lhes é possível. E é sob a proteção dessas quatro paredes da sala de aula que muitos desses episódios se tornam possíveis. Porque as salas são percebidas como espaços privados onde ninguém tem legitimidade para entrar. É um espaço de solidão e de sofrimento, mas também dos prazeres culpados que não se podem nomear ou sequer reconhecer. Como Orfeu, os autores desses comportamentos não os podem olhar (nem reconhecer), sob pena de os perderem.

CONCLUSÕES

As narrativas aqui enunciadas são um resultado de um complexo tempo histórico, social, profissional e organizacional em que os professores são simultaneamente autores e vítimas.

Autores de uma ordem profissional que encontra na avaliação pedagógica a afirmação de um domínio e de um poder total(itário) que compense o déficit de conhecimento, a fragilidade de um reconhecimento social mitigado, a dificuldade de afirmação num tempo complexo e paradoxal de democratização do acesso à escola.

E vítimas de uma clausura profissional e organizacional que não lhes permitiu ver uma forma de existir mais aberta e interativa e que gerasse outras formas de contentamento e alegria.

Importa ainda reter uma ideia essencial: todos os autores dessas narrativas são hoje, em 2015, professores e professoras. As marcas que conservam (a maioria, feridas em carne viva) podem ter contribuído para que não repliquem os exemplos sofridos. E pode, provavelmente, afirmar-se que essas razões e esses sentimentos que continuam a habitar a memória terão

contribuído para uma prática avaliativa mais democrática, mais humanista e mais formadora. Reconheçamos, contudo, que foi um alto preço que alguns tiveram de pagar.

Como nota final, tem de se afirmar que essas narrativas, na sua dimensão de *abuso de poder*, são absolutamente inadmissíveis e intoleráveis. A profissão de professor tem de elevar os padrões de formação inicial, reforçar os mecanismos de controlo de acesso à profissão, adotar dispositivos de indução e de supervisão profissional, instituindo modos de trabalho mais interativos e colaborativos, onde seja possível conjugar a liberdade, a autonomia e a responsabilidade profissional. Porque o que está aqui em questão assume dimensões éticas e axiológicas que não podem ficar ao livre arbítrio individual.

REFERÊNCIAS

ALAIZ, Vítor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA, 2003.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Phillipe. L'Évaluation formative dans un enseignement différencié. *Revue Française de Pédagogie*, v. 60, p. 73-78, 1982.

ALVES, José Matias. A Paixão do olhar. In: _____ (Ed.). *Teorias e práticas da paixão docente*. Porto: Porto, 1998. p. 7-8.

ALVES, José Matias. Reinventar as escolas para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Reinventar_a_escola.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

AZEVEDO, Joaquim. *Avenidas da liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA, 2008.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

BARTHES, Roland. No Seminário. In: SEABRA, José Augusto (Org.). *Barthes: discurso – escrita: texto*. Braga: PAX, 1979. p. 69-78.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Pearson Education, 1984.

BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, v. 5, p. 101-120, jul. 1987.

DE KETELE, Jean-Marie. L' Evaluation conjugué en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 103, p. 59-80, 1993.

EISNER, Elliot. *The perceptive eye: towards the reformulation of educational evaluation*. California: Stanford University, Stanford Evaluation Consortium, 1975.

ETZIONI, Amitai. *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press, 1969.

EVANGELHO de Marcos, 5: 9. In: BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Reverendíssimos Padres Capuchinhos. Lisboa: Verbo, 1976. p. 1150. Bíblia contendo o Antigo e o Novo Testamento.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Texto, 2005.

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n. 3, p. 23-48, 1992.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 105-117.

LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA, 2007.

MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Ed.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MEIRIEU, Philippe. Mutations sociales, pédagogie et travail des enseignants. 2009. Disponível em: <<http://educeanalyse.blogspot.com/2009/02/conferencia-realizada-por-philippe.html>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

PAIS, Paulo. *Práticas classificativas de professores do ensino secundário – significados e valores*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1998.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia; SOUSA, Clarilza (Org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

PERRENOUD, Philippe. Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 1979. p. 20-55.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Ed.). *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: EDUCA, 1982. p. 155-173.

_____. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 13, n. 4, p. 49-81, 1991.

_____. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 1998.

_____. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. *Espaço Pedagógico*, v. 6, n. 2, p. 105-121, dez. 1999.

RANJARD, Patrice. *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally, 1967. p. 39-83. (AERA. Monograph series on curriculum evaluation, n. 1).

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. In: WORTHEN, Blaine; SANDERS, James. *Educational Evaluation – theory and practice*. California: Wadsworth, 1973.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago, 1949.

JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES

Professor Associado Convidado e Diretor Adjunto da
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade
Católica Portuguesa (FEP/UCP), Porto, Portugal
jalves@porto.ucp.pt

ILÍDIA CABRAL

Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia
da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP), Porto,
Portugal
icabral@porto.ucp.pt

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2015