

# Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

arrebol@uma.es

Universidade de Málaga, Espanha

## RESUMO:

Neste artigo o autor faz algumas reflexões acerca da importância que a experiência vivida tem nos processos de avaliação. Questiona-se acerca da repercussão que essa experiência tem na aprendizagem da profissão docente e na futura prática avaliativa dos professores. O que viveram influencia as suas práticas profissionais, melhorando-as? Os futuros professores aprendem através do que de bom e de mau viveram quando avaliados? Que condições têm que existir para que tal aconteça? Como é que é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?

O autor define essas vivências como tatuagens na alma porque deixam marcas psicológicas que permanecem gravadas durante muito tempo, por vezes para toda a vida.

Recorrendo à pergunta feita aos seus alunos — *o que é que de mais significativo te aconteceu quando te avaliaram no sistema educativo?* —, o autor estuda as vivências por eles relatadas e as repercussões que estas tiveram na sua vida académica e formação profissional. O autor insiste numa faceta que é frequentemente silenciada: a que se relaciona com o mundo das emoções e dos sentimentos.

## PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação, Experiência, Aprendizagem, Professores.

## ABRINDO A PORTA

A avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero acto mecânico de atribuição de classificações (Santos Guerra, 1993, 1998).

Sabe-se que ao conhecimento escolar se atribui dois tipos de valor. Um, o valor de uso, que se traduz no interesse, na utilidade, na relevância, no sentido, na importância que esse conhecimento tem para a vida das pessoas. A este tipo de valor, muitas vezes alvo de tantas discussões, opõe-se o argumento contundente do valor de troca. Este consiste na troca que se consegue, através da demonstração de que se adquiriu conhecimento (tenha ou não tenha valor de uso), deste por uma classificação e, posteriormente, por um certificado ou título. A existência deste duplo valor leva-nos a formular a seguinte pergunta: O que é de facto importante? As formas de conceber a prática, de organizar as instituições, de realizar as avaliações têm potenciado, até limites inconcebíveis, o valor de troca do conhecimento académico. Alimentados pelo sistema, os alunos e alunas vão-se convencendo que o importante é passar de ano, e não aprender.

Para que os profissionais realizem uma avaliação rigorosa, uma avaliação autêntica, segundo as palavras do meu querido amigo chileno Pedro Ahumada (2005), é necessário que a formação inicial assente em bases teóricas e estratégicas que sirvam para iluminar a prática. Sei que as condições, as estruturas, os maus hábitos fazem com que seja muito difícil pôr em prática as teorias e estratégias aprendidas, mas sem elas, e por muito boas que sejam as condições, é muito complicado chegar a uma prática rica e inovadora no campo da avaliação.

É curioso que depois de tantos anos de experiência em avaliação (sujeitos a inevitáveis avaliações realizadas no interior do sistema educativo), aqueles que, depois, se convertem em avaliadores, cometam os mesmos erros, erros que consideravam irracionais e prejudiciais. Este facto levou-me a colocar a seguinte pergunta: o que é que nos faz aprender com a experiência? Não é suficiente tê-la, nem sequer analisá-la. Uma mesma experiência faz com que alguns aprendam, e que outros se estupidifiquem. É estimulante para alguns, enquanto que para outros é indiferente. Nas minhas aulas de avaliação, de futuros professores e professoras, costumo dedicar uma sessão à reflexão, feita pelos alunos e alunas, acerca do que viveram e estão ainda a viver enquanto pessoas que são avaliadas. Ou seja, incito-os a que leiam o que está inscrito na sua própria pele, que decifrem as tatuagens gravadas nas suas almas.

Nestas sessões, como veremos, os alunos costumam fazer eco de erros graves, de injustiças lamentáveis, de alarmantes incongruências. Será que o

irão repetir quando forem professores? Esta questão tem duas dimensões complementares. Por um lado, pergunto-me o que terão aprendido com a experiência e, por outro lado, se essas aprendizagens foram incorporadas na consciência profissional de forma a tornarem-se operativas na prática. É curioso observar como uma mesma experiência é vivida de maneira diametralmente oposta por umas e por outras pessoas. Ter uma nota negativa abate algumas pessoas, enquanto que a outras as estimula. Faz com que algumas pessoas desistam, enquanto que outras a encaram como um desafio.

Inevitavelmente os anos dão-nos a todos experiência, mas não dão, automaticamente, sabedoria. Não nos dão, sem mais nem menos, um compromisso com a acção e solidariedade com os mais desfavorecidos. Para que a experiência se converta em sabedoria (que, etimologicamente, vem do saber e do gostar, já que este verbo procede do latim “sapere” = saborear) é necessário que se satisfaçam certas exigências:

- a. Ter a capacidade de analisar os acontecimentos com rigor. Há pessoas que “passam ao lado” dos acontecimentos, sem apreender os seus significados, sem descortinar os fios invisíveis que se movem por trás dos bastidores.
- b. Ter a capacidade de analisar criticamente os acontecimentos, compreendendo os significados, as causas e as consequências. Há quem entenda a realidade como a-histórica, ou seja, que não depende das decisões humanas, como se as coisas fossem como são porque não podem ser de outra maneira.
- c. Vontade para assimilar na própria história aquilo que se vai descobrindo. A atitude positiva frente à aprendizagem é um elemento *sine qua non* para que se produza uma aprendizagem significativa.

Para que as aprendizagens se reflectam na prática, são ainda necessárias algumas exigências complementares:

- a. Assumir um compromisso com a prática profissional que rompa com as rotinas incorporadas na forma como se entende e vive a profissão. Muitos professores agem por inércia, ou seja, como agiam os professores que tiveram e como agem os colegas que os rodeiam.

- b. Que o contexto onde se movem permita colocar em prática experiências originais, que se afastem da norma hegemónica. Se o sistema asfixia a inovação, actuar-se-á de forma homogénea.
- c. Autoridades que dêem liberdade para a inovação e criatividade. Naturalmente que não é igual pensar a prática profissional sob o lema: “que tudo fique na mesma, até que seja necessário mudar” do que sob: “é necessário mudar tudo, a menos que se demonstre que se deve manter”.
- d. Existência de um clima que não asfixie as tentativas de transformação das práticas. Num contexto entregue a rotinas é frequente que se produza a fagocitose daqueles que querem ser inovadores, uma vez que essas pessoas põem em causa a mecânica tradicional e pouco crítica dos processos de avaliação. Quem se interroga, quem procura compreender em profundidade o que faz e as suas consequências, quem tenta introduzir mudanças que exigem esforço, interpela, automaticamente, aqueles que nada querem fazer. Por isso o devoram. Ao destruí-lo, destrói-se, também, a causa que aquele defende.
- e. Existência de condições favoráveis para pôr as mudanças em prática: tempo, número de alunos, leis coerentes com uma prática educativa enriquecedora. Por vezes, as contradições entre as disposições legais e as exigências práticas são clamorosas. Por exemplo, diz-se que todos os elementos do projecto educativo são igualmente importantes, mas, em algumas avaliações externas, organizadas pelos mesmos responsáveis que impulsionaram a lei, só se avalia o rendimento em matemática e língua materna.

Fico incrivelmente surpreendido com a facilidade com que se repetem os mesmos erros de que se foi vítima. Filhos que sofreram a incompreensão dos pais convertem-se em pais que não fazem qualquer esforço para compreender os seus filhos. Pacientes que foram maltratados pela insensibilidade de médicos e, mais tarde, se tornam médicos insensíveis. Alunos que foram objecto de avaliações rígidas, autoritárias e irracionais e que, mais tarde, se convertem em professores que praticam uma avaliação irracionalmente autoritária. Como é que é possível que em tão pouco tempo se tenha esquecido tudo o que se viveu?

Pedi aos meus cerca de cem alunos e alunas que escrevessem sobre as suas experiências de avaliação. A pergunta que formulei foi, exactamente, a seguinte: *o que é que de mais significativo te aconteceu quando te avaliaram no sistema educativo?*

Observe-se que a pergunta não se centra nas dimensões negativas da avaliação. Não se perguntou, por exemplo: Que problemas tiveste na avaliação que te fizeram no teu processo de aprendizagem escolar? Digo isto porque, como veremos, muitas das respostas têm um teor claramente negativo ou problemático. Pode acontecer que, em si mesmo, a realidade tenha tido aspectos positivos, mas existe uma tendência habitual para que a análise experiencial se faça num tom negativo. Ou seja, estamos mais habituados a ver o preto que o branco. Há algum tempo tive a oportunidade de fazer a seguinte experiência numa aula: Desenhei um ponto preto no centro de uma folha completamente branca. Ao apresentá-lo e perguntar: “o que é que está aqui?”, recebi, sistematicamente, respostas do tipo: “uma mancha”, “um ponto negro”, “um buraco”, “um borrão”... Porque é que não viram a parte branca da folha, muito maior que o ponto?

## CARACTERÍSTICAS COMUNS NOS RELATOS

Existem denominadores comuns nas descrições dos alunos acerca do processo de avaliação, ou seja, dimensões que estão presentes em todos, ou quase todos, os relatos que fazem.

### DIMENSÃO NEGATIVA

Uma delas é que a maioria dos relatos têm uma componente negativa, dolorosa, amarga. Porquê? A avaliação tem mais dimensões negativas que positivas? Será que se hipertrofiaram os erros e limitações? Será que a forma de viver as experiências se sustenta numa vivência selectiva dos fenómenos negativos? Existe uma tendência, nas considerações acerca da experiência vital, para realçar os aspectos negativos da realidade?

Estar aberto à crítica e fazer a autocritica é a via para compreender e melhorar as práticas de avaliação. Não se deve confundir a preguiça de pensamento com a firmeza de convicções.

No seguinte testemunho encontramos um misto de abusos da hierarquia, a colocação de rótulos negativos e ameaças feitas com humor de gosto discutível.

“nas aulas, o professor tinha-nos atemorizados. Perguntava, a um por um, como fazer uma demonstração... Quem não o soubesse fazer era rotulado de burro, que devia estudar mais e repetia, frequentemente, ‘vão ser todos corridos a zero...!’”

### PRESENÇA DE SENTIMENTOS

Muitos dos relatos estão impregnados de sentimentos. Vou deter-me neste fenómeno, porque muitas vezes se pensa que a avaliação é um fenómeno meramente técnico, e não é assim. Tanto os professores como os alunos vivenciam determinados sentimentos quando confrontados com a avaliação (Santos Guerra, 2006). Sentimentos, esses, que condicionam a acção, presente e futura. Sentimentos que marcam a vida escolar, e a vida em geral, de avaliadores e avaliados.

Nas palavras de um aluno, referindo-se aos sentimentos que lhe provoca a realização de um exame e o conhecimento da nota, ainda que seja através da afixação no placard:

“Pessoalmente, fico com um medo terrível quando tenho que ir ver a nota afixada no placard ou, por exemplo, que a nota de uma disciplina dependa apenas de um exame final, no qual os meus conhecimentos não são valorizados com justiça, pois nem tudo o que assimilei e aprendi pode ser plasmado numa folha, em tempo limitado”.

### HEGEMONIA DO EXAME

Existe uma quase unanimidade em reconhecer o exame como o principal, quase único, instrumento de avaliação. O exame escrito, sobre o qual tanto se tem falado (Álvarez, 2001).

“No que diz respeito à minha experiência de avaliação tenho que dizer que se destacam os exames e, de todos eles, os exames escritos... Nunca fui avaliada de outra forma... O aspecto negativo que comporta este tipo de avaliação engloba vários aspectos:

- Em primeiro lugar, passas alguns dias a estudar, até ao limite, matérias que, por vezes, não gostas ou não entendes.
- Em segundo lugar, passas por momentos de infinita tensão, e nervos, antes de começar o exame. Algo que não devia acontecer mas que, no entanto, acontece, provocando um enorme medo.

- Em terceiro lugar, quando acabas, passados poucos minutos já te esqueceste de quase tudo”.

Mesmo quando se exigem trabalhos, exercícios ou outras formas complementares de avaliação, na realidade o exame eclipsa tudo. Tudo o restante é acidental, o importante, o único que é importante, é o exame. Diz uma aluna:

“Se te mandam fazer muitos trabalhos, nos quais te fargas de trabalhar e, depois, te fazem um exame e reprovos, a nota final é negativa, sem tomar em linha de conta os trabalhos que fizeste”.

A hora da verdade é, pois, a do exame. O resto são manobras de diversão para a classificação. São exigências desligadas da valorização da aprendizagem. Dá um exemplo a informante anterior com um caso concreto:

“Esta experiência aconteceu no 8º de EGB<sup>1</sup>. No dia do exame tínhamos que entregar um dossier com cortes de jornais, comentados. Se não os entregássemos o professor reprovava-nos, mas se tivéssemos negativa no exame e tivéssemos entregue o dossier, não passávamos, mesmo que fosse só por umas décimas”.

#### HIERARQUIZAÇÃO DO PROCESSO

No processo de avaliação é o professor quem “tem a faca e o queijo na mão”. Encontrámos poucas experiências de participação. O carácter descendente da avaliação, a componente hierárquica, tem consequências que ultrapassam o facto de estarem a ser avaliados.

Fundamentalmente, o que se avalia são os alunos (Santos Guerra, 1993). À medida que se sobe na hierarquia, as pessoas vão-se afastando da ameaça da avaliação. Os professores podem ser avaliados e até os directores (aliás, com menos repercussões do que nos alunos, quando estes são avaliados), mas já não se sobe mais na hierarquia. De cima para baixo aumenta a avaliação, cada vez com mais peso, de baixo para cima sobem os ordenados como a espuma.

Também o modo como se faz a avaliação tem consequências que a extravasam, uma vez que é o professor que decide, que estabelece os critérios, exigências, conteúdos e formas de fazer a avaliação.

“A minha experiência como pessoa avaliada leva-me a concluir que é sempre o professor que realiza a avaliação, não tomando em consideração a opinião e possíveis sugestões dos alunos, ainda que sejam eles o centro dessa mesma avaliação”.

Um aluno afirma, de forma lapidar:

“Aprendi que eles têm sempre razão... Sentem-se superiores a ti e, quando reprovamos, eles não se apercebem que também podem ter tido alguma culpa”.

#### HOMOGENEIZAÇÃO DO PROCESSO

De uma maneira ou outra, quase todos os alunos referem o carácter homogeneizador da avaliação (em todos os níveis e disciplinas). Poucas vezes se faz referência à contextualização ou se atende à diversidade dos alunos.

A seguinte aluna, ao responder ao que foi mais significativo, para ela, nas avaliações de que foi objecto, diz:

“Sem dúvida o facto de que na totalidade de avaliações que tive e senti, não se tomou em consideração o sujeito nas suas circunstâncias. No meu caso, as minhas possibilidades, as minhas expectativas acerca do que fiz e do que aprendi. Já está, num ‘pisar de olhos’, por vezes até com cara sonolenta e desinteressada, o professor avaliava o que chamava de ‘processo’, mas que, no final e como sempre, era um exame”.

A este respeito, diz outro informante, que ao se fazer a avaliação não se tem em conta a diversidade dos alunos e que esse posicionamento entra em contradição com a realidade, uma vez que não somos todos iguais.

“Avalia-se em igualdade de condições, sem adaptações aqueles que não iguais aos demais, ou seja, avalia-se como se fôssemos iguais, sem ter em conta as características do contexto de cada pessoa. Estabelece-se um mesmo nível para todos, ainda que se saiba que não somos todos iguais e que não temos todos as mesmas condições”.

## OS ERROS MAIS IMPORTANTES

Muitos dos informantes falam com sofrimento ou com raiva das experiências que viveram durante o processo avaliativo, encontrando poucas diferenças na percepção que têm acerca da avaliação nos diversos níveis de ensino.

### NEGAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO

Os alunos, que contam as suas experiências, são futuros professores e já conhecem as exigências teóricas da avaliação, mas vêm a maioria dos postulados exigidos numa avaliação educativa negados, na prática (se é “educativa” é porque se centra na educação, mas também porque educa a quem a faz e a quem a recebe). Em teoria, fala-se de avaliação contínua, de avaliação qualitativa, de avaliação contextualizada, mas...

“Tenho que dizer que, em regra, não se costuma avaliar os alunos tomando em conta o trabalho que se realiza diariamente. Deste modo, alunos que nunca vão às aulas podem ter notas muito mais altas que outros, que se esforçaram ao longo de todo o ano lectivo”.

### PROFECIAS AUTO-REALIZÁVEIS

A avaliação encerra importantes fenómenos psicológicos. Um dos que tem maior repercussão nos alunos são as chamadas *profecias auto-realizáveis*, feitas pelos professores a toda a turma, a uma parte dos alunos ou a determinadas pessoas.

Como se sabe, a profecia de um acontecimento costuma provocar o acontecimento profetizado. Dizer aos alunos que “não dão” para os estudos, que são fracos, que nunca irão ser aprovados, que não têm capacidade para aprender, que são incapazes de assimilar os conhecimentos, que por muito que se esforcem nunca terão êxito... provoca, como resultado, que os factos confirmem o que se diz. Por isso é importante evitar essas profecias negativas e inverter o teor das mesmas, estimulando os alunos para que consigam ter sucesso.

“Carolina (o nome é fictício), tens muita força de vontade mas isto não é para ti”.

### POSTURA AUTORITÁRIA

Por outro lado, não aparecem experiências de participação de alunos e alunas no processo de avaliação.

Simplemente participam fazendo os exames, quando, como e onde o professor decide. Os alunos não participam:

- no estabelecimento de critérios
- na aplicação dos critérios
- na discussão da aplicação dos critérios

Ainda que muitos alunos tenham manifestado o seu desacordo com a avaliação e seus resultados, poucos foram ter com o professor para discutir e negociar esses mesmos resultados. Ainda que isso seja importante (Santos Guerra, 2003), consideram que é perigoso dialogar sobre as classificações, porque é algo que costuma ter resultados prejudiciais.

### INCONGRUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

As incongruências podem ser de diversos tipos (Santos Guerra, 2001). Entre o que o professor diz e o que faz, entre os princípios que se enunciam nos manuais de avaliação e o que acontece na prática, entre o que fazem uns professores e outros, no mesmo ano lectivo ou na mesma escola...

“O ano passado, numa disciplina de Pedagogia na qual se insistia muitíssimo na importância da aprendizagem significativa, como contraponto à memorização, quando chegou o momento da avaliação, cheguei ao exame tendo estudado todos os conteúdos e compreendendo-os e, claro, respondi a todas as perguntas do exame com a minhas próprias palavras. As respostas estavam correctas, mas tive negativa no exame. Mais tarde, no recurso, estudei uma vez mais os conteúdos, mas desta vez memorizando-os, repetindo como um papagaio toda e cada uma das palavras que estavam nos apontamentos. E desta vez, sim, passei”.

Não parece congruente que se reprove num exame de filosofia por não acentuar duas palavras.

“Tinha *sobresaliente*<sup>2</sup> num exame, mas o professor chumbou-me porque não tinha colocado o acento em ‘etimologicamente’ e ‘filosóficamente’<sup>3</sup>. Tive que lhe entregar cada uma das palavras copiada 50 vezes”.

## SIMPLIFICAÇÕES ALARMANTES

Um elemento de simplificação é-nos revelado através da linguagem, uma vez que, em quase todos os relatos, se identifica o processo de avaliação com o da simples classificação. Não se costuma considerar a avaliação da experiência, a avaliação da instituição que a promove, a avaliação do processo...

Tendo em conta a enorme complexidade da avaliação, a simplificação abusiva que costuma acompanhar a sua prática chama muito a atenção. Encontramos a complexidade em:

- selecção de conteúdos a avaliar
- forma de fazer a comprovação da aprendizagem
- estabelecimento de critérios
- aplicação de critérios
- discussão da aplicação
- estabelecimento de mínimos
- atribuição causal

“Tínhamos um professor que dizia que as provas eram científicas, que a pontuação não era discutível. Que permitia saber, claramente, quem sabia e quem não”.

Diz outro aluno:

“Tínhamos uma professora que dizia que tinha que haver 25% de *suspensos*, 50% de *aprobados* e 25% de *notables* e *sobresalientes*. As notas tinham que se ajustar a esse padrão”.

## COMPARAÇÕES ABUSIVAS

É usual encontrar comparações entre estudantes, entre as suas classificações, entre os seus resultados, com efeitos nocivos para uma das partes, a que está no extremo negativo da comparação.

“Tanto nas aulas do *colégio* como do *instituto*<sup>4</sup> sofríamos sempre comparações entre os nossos exames”.

“Lembro-me que no 3º de *EGB* o professor distribuía-nos na sala da seguinte maneira: à frente os mais espertos e, para trás, de mais espertos a mais fracos. Tínhamos testes todas as sextas-feiras e, segundo as notas, voltava-nos a distribuir de mais espertos a mais fracos. Eu sentia-me muito mal, porque estava quase sempre em penúltimo lugar”.

## ARBITRARIEDADES DIVERSAS

É curioso observar que, por muito rigorosos que tenhamos ser ao fazer a avaliação (temos critérios minuciosos, aplicamos esses critérios com pretensa objectividade, mantemos a aplicação de forma severa quando há reclamações), existem alunos que têm a sensação que a classificação é uma questão de “sorte”.

“Depois de ter sido avaliada em numerosas ocasiões pude comprovar que, nas avaliações, a nota que temos num exame depende, em larga medida, da sorte, uma vez que, dependendo do estado de espírito do professor, de como estão o resto dos exames e de muitos outros aspectos, terás uma classificação ou outra”.

Uma das queixas mais frequentes dos alunos é que as matérias indicadas para estudar para o exame, têm pouco a ver com o que depois é examinado. Portanto, existe uma espécie de armadilha que consiste em exigir o estudo de um corpo de conteúdos e, depois, para desconcerto dos alunos, o avaliador examina matérias diferentes das que mandou estudar.

“Houve uma disciplina em que me senti muito mal, pois posso dizer que estudei muito para nada, pois o exame não tinha nada a ver com os conteúdos”.

Os alunos dão exemplos muito claros de arbitrariedade. O critério aplicado pelo professor não só não se partilha com o aluno, como nem sequer se dá a conhecer, ou seja, fazem-se muitas provas de avaliação sem dar a conhecer os critérios que presidirão à sua correcção e, uma vez realizadas, raramente se explica quais as formas de aplicação dos critérios. E se há alguma discrepância entre o que acha professor e o aluno, prevalece sempre a opinião do professor.

“Depois de ter feito um exame e ter tido uma boa nota, um *notable*, a professora desceu-mo para *aprobado*, porque, quando fazia a correcção do caderno escolar encontrou um exercício por corrigir, de todos os que lá tinha (que eram muitos)”.

## PASSAR RASTEIRAS

Há alguns alunos que pensam que, quando são avaliados, lhes passam rasteiras maliciosas. Pedir uma coisa e depois esquecer-se do que se pediu, exigir

os domínios de alguns conhecimentos e colocar perguntas acerca de outros, estabelecer determinados requisitos e, depois, considerar outros, diferentes ou mesmo contrários.

“Os professores dizem que não importa se respondemos com as nossas próprias palavras, ou seja, não é preciso repetir tal e qual como está nos livros ou usando as suas palavras, mas se depois respondes dessa forma, dizem que as respostas não estão bem estruturadas”.

Uma das rasteiras mais frequentes e chamativas é a que relaciona o comportamento com as classificações. Este é um facto apresentado no âmbito macro do sistema e na prática concreta de cada aula. Na legislação insiste-se que são muito importantes a atitude, o comportamento, os valores, mas, na realidade, a única coisa que importa é a classificação procedente da avaliação do rendimento escolar no que diz respeito a determinados saberes. Afirma-o claramente a seguinte aluna:

“Sempre nos inculcaram que o comportamento era um factor importante na nossa nota, mas, na hora da verdade, só prestam atenção ao número que lá está indicado”.

#### VINGANÇAS MESQUINHAS

Não há dúvida nenhuma que o exercício de avaliação encerra um poder exercido pelos professores sobre os alunos (as) e, geralmente, é exercido de maneira omnímoda, pois estes decidem a forma de avaliação (tipos de provas, datas, horários, critérios...). O aluno tem a liberdade para formular uma crítica, contrariar, para expressar uma opinião oposta à do professor, sem correr o risco de sofrer represálias? Quando já se foi alvo de represálias, as pessoas procuram assumir uma postura que tenha em conta a assunção de riscos.

“A primeira vez que tive negativa num exame foi no primeiro ano da faculdade. Que estranho... Discuti com a professora na aula porque se comportava como um papagaio, debitando apontamentos, e pedi-lhe que mudasse de método. Foi a única disciplina a que reprovei e quando fui ver o exame tinha tido 4.90 [em 10]. Era a única disciplina que tinha para

Setembro, mas não estudei e passei. Tenho a certeza que tinha aprovado em Junho”.

Um outro aluno comenta que teve uma negativa porque não foi ao jantar de Natal organizado por uma professora. Um jantar no qual, aparentemente, a professora estaria muito empenhada.

Um dos informantes afirma que não está a pensar reclamar de uma nota porque tem medo das represálias, que, conhecendo a professora, não duvida que as levará a cabo.

“Não reclamo porque tenho medo da professora e, também, por causa das represálias, pois também a tenho noutra disciplina”.

#### FAVORITISMO NA ATRIBUIÇÃO DE CLASSIFICAÇÕES

Geralmente, os alunos são extremamente sensíveis quando os professores agem com parcialidade. Na opinião dos alunos, os favoritismos devem-se a causas muito diversas: presença dos pais na escola, condição social dos pais, simpatia dos alunos, a “graxa” que dão...

“Penso que os professores se deixavam influenciar por outras pessoas. Não tratavam de igual maneira alunos cujos pais se envolviam muito nas actividades do colégio ou outros, com menos recursos”.

“De uma maneira geral, a avaliação rege-se mais por como és, pela capacidade e, inclusivamente, pela graxa que dês aos professores”.

As provas objectivas que os professores usam, e que têm um nome tão enganador (se fossem realmente objectivas os resultados não seriam tão diferentes dependendo de quem as constrói, aplica ou corrige), fazem com que o avaliador ache que os resultados são indiscutíveis. Parte do princípio de que essa é a única maneira de saber o que se aprendeu e que essa é a única maneira de fazer a correcção. No entanto, sabemos que as provas objectivas nada nos dizem sobre as capacidades de argumentação, de estruturação, de compreensão, de criatividade, de assimilação e crítica de quem é avaliado.

“Depois de fazer um exame, que era tipo teste americano (os alunos costumam chamar às provas objectivas testes americanos), no qual se tinha que acertar 30 itens nos 50 que compunham a prova, o professor reprovou toda a turma, cerca de 120 pessoas, menos 5 ou 6 colegas de quem gostava”.

Diz outro aluno:

“Na avaliação a cunha é crucial, sobretudo nos casos em que ‘os pais conhecem o professor’, [o aluno] ‘é filho do médico’...”

O mesmo aluno acrescenta, insistindo no seguinte aspecto:

“Quem dá graxa de certeza que passa”.

O favoritismo pode ter como alvo um aluno ou um grupo mais alargado de alunos:

“Quando andava no 8º de EGB um dos meus professores tinha um grupo preferido e aos restantes tratava-nos com algum desdém”.

#### O PODER DOS RÓTULOS

Na escola é frequente colocar rótulos: “bom aluno”, “mau aluno”, “aluno brilhante”, “aluno desmotivado”, “aluno fraco”... Estes rótulos estão muito relacionados com as profecias auto-realizáveis, de que falámos anteriormente.

“vivi de forma muito negativa o facto de não me esclarecerem uma dúvida num exame, por não ser uma das boas alunas”.

#### PROCESSOS ATRIBUTIVOS GRATUITOS

Entre outros, a avaliação tem dois elementos muito distintos. Um de comprovação, que responde à pergunta: Aprenderam o que nos propusemos ensinar? E outro, de carácter atributivo, que responde à seguinte questão: Porque é que não o aprenderam? (Santos Guerra, 1998). É usual que as explicações para o fracasso dos alunos sejam colocadas de maneira unidireccional. A culpa é dos alunos: são preguiçosos, fracos, vêm mal preparados, estão desmotivados, têm más influências, são pouco ajudados pela família...

“O que mais me custou foi aguentar um professor que atribuía a alta percentagem de negativas ao facto de nós sermos maus alunos e não ele mau professor ou a uma má prática educativa”.

#### OS SENTIMENTOS MAIS FREQUENTES

Habitualmente, na prática educativa institucional, a dimensão emocional não é tomada em consideração. Seja a dos alunos, seja a dos docentes, seja a dos pais e mães. São considerados pelo sistema como, por um lado, “máquinas de ensinar” e, por outro, “máquinas de aprender” e as máquinas não sofrem, nem se alegam, nem se angustiam...

“Desde sempre que me lembro da avaliação como algo terrível, dado que me causava, e causa, muitos nervos, ansiedade e stress”.

De seguida, iremos ver alguns exemplos dos sentimentos mais presentes nas vivências dos alunos quando avaliados. Seria interessante saber o que, neste âmbito, acontece aos professores.

#### DESCONCERTO

O desconcerto é um dos sentimentos mais frequentes. Cada um dos professores tem os seus critérios que, para ele, lhe parecem muito justos e lógicos. O problema é que os alunos comparam os critérios de uns e outros e as experiências que têm com cada um deles. O comparar tem como consequência o desconcerto.

“Ao levantar as notas das várias disciplinas verifiquei que tinha aprovado a uma, da qual não percebia nada e nada tinha aprendido, e, no entanto, tinha reprovado a outra, na qual tinha aprendido muito”.

#### SENTIMENTO DE INJUSTIÇA

É frequente encontrar um sentimento de injustiça enraizado. Os alunos pensam que avaliar de forma impessoal, homogeneizadora, pressionante, rígida, memorística, provoca situações injustas.

“Como todos os meus colegas, tive classificações injustas, nas quais esperava ter uma boa nota e tive uma negativa”.

A surpresa é enorme. Parece que estão a participar num sorteio da lotaria: quase nunca sai, mas quando sai sentes uma grande alegria. As classificações não são fruto de um acto de justiça, mas sim da sorte ou azar.

“Em Setembro não fiz duas disciplinas para preparar-me melhor para uma delas e, até, tentar ter uma boa nota. E, depois de ter saído muito satisfeita do exame, uns dias mais tarde fui confrontada com uma negativa. E em Fevereiro, estava cansada e chateada, não me apetecia ir fazê-la, mas acabei por estudar durante dois dias e consegui um *notable*”.

#### MEDO PARALISANTE

O medo que aparece nestes testemunhos é um sentimento que nasce mais da forma de ser do professor do que da avaliação em si.

“Lembro-me sobretudo de um aspecto negativo da avaliação. A professora explicava, mandava fazer exercícios diariamente, mas de vez em quando ‘saltava-lhe a tampa’, empunhava as canetas (aliás, ainda me lembro bem como eram) e nós começávamos a tremer. Fazia perguntas sobre o que tinha explicado durante vários dias. O que quero dizer é que, mesmo que estudasses, dada a expressão com que ficava e os gritos que dava, sentias-te completamente em baixo”.

#### SENTIMENTO DE RIDÍCULO

A autoridade que um professor tem nas aulas faz com que os alunos, principalmente os mais novos, recebam a influência dos seus avaliadores com muita ênfase emocional. É o caso desta aluna que conta, entre outras, a seguinte experiência, com este remate final: “estas experiências deixaram-me muitas marcas”.

“Certo dia fizemos um exame e eu chumbei, com um 2, e ele chamou-me à sua mesa e envergonhou-me em frente aos outros. Fiquei chateada, porque estava habituada a ter boas notas”.

Uma das alunas refere ter recebido comentários negativos em público e, ainda por cima, ter que agradecer.

“A menina não percebe nada disto’, em frente a uma turma de 30 alunos, em cima do estrado, sozinha e...

ainda por cima, ter que dizer: ‘Muito obrigada, professor’”.

#### AS CONSEQUÊNCIAS MAIS IMPORTANTES

Geralmente, não se pensa muito nos efeitos secundários que têm as formas de relacionamento e de actuação nas salas de aula e escolas. Procura-se alcançar determinados objectivos e a avaliação, geralmente, consiste em comprovar se estes foram atingidos. Não é habitual realçar os efeitos que tem essa forma de agir.

E, por vezes, os efeitos secundários são mais fortes do que se pretendia. Se conseguimos que alunos aprendam algumas noções de física, matemática, literatura ou de inglês, mas que acabem por odiar a aprendizagem em si, o problema causado é de maior envergadura do que a escassez dos conhecimentos adquiridos. Se conseguem aprender alguns conceitos das disciplinas que integram o currículo, mas acabam por atrofiar a sua capacidade de pensar, opinar, discordar, inventar ou de fazer propostas, teremos conseguido um efeito deplorável, ainda que tenham aprendido muitas coisas.

Não nos podemos esquecer dos efeitos do currículo oculto, que actua de forma persistente, de uma forma sub-reptícia e omnímoda sobre professores e alunos. Ainda que não seja isso que se pretende ensinar, os alunos acabam por aprender que apenas é importante o conhecimento que vai ser avaliado, que só é importante estudar na altura em que lhes vão fazer perguntas, que para ter êxito não se pode discordar do pensamento hegemónico exigido nas avaliações...

Quais os efeitos das avaliações que fazemos nas aulas? Que consequências tem a forma de avaliação que praticamos?

Alguns informantes referem as repercussões das avaliações de que foram objecto.

#### DESALENTO PERANTE O FRACASSO

Uma das repercussões é o desalento, a desmotivação e o desinteresse, mesmo por disciplinas que gostavam no início.

“Algo que me marcou bastante no instituto foram os exames de inglês, para os quais me fartava de estudar, empenhava-me totalmente e nunca ficava satisfeito com a avaliação. Não tinha vontade de continuar a dedicar-me à disciplina, apesar de gostar muito de inglês”.

A atitude negativa por parte de professores em ajudar os alunos nas suas dificuldades de aprendizagem produz um efeito desmoralizador. O desinteresse, a insensibilidade, a negativa explícita em dar uma ajuda, é algo demolidor para os alunos.

“Certa vez pedi ajuda a um professor para a sua disciplina e ele disse-me para a não fazer e escolher outra. Mas o problema era que era obrigatória”.

Após uma trajetória excelente numa escola, uma aluna muda para outra para fazer o COU<sup>5</sup> e o desastre é total. Reprova a quase todas as disciplinas.

“Destruíram-me. A partir desse ano não tenho apenas medo, tenho pânico dos exames. Tomei uma decisão: mudar de instituto. Voltei a fazer o COU e voltei a ter *sobresalientes*”.

#### ESQUECER O QUE SE APRENDE

Uma das consequências descritas nos textos elaborados pelos alunos é o esquecimento de tudo o que estudaram para fazer um exame, principalmente se aprenderam memorizando. É curioso verificar, no seguinte relato, que o informante só fala em aprendizagem quando o conhecimento é incorporado pela pessoa que aprende. Ele pensa que aquilo que imediatamente se esquece não é verdadeiramente aprendido.

“O mais significativo, para mim, foi que, a maioria das vezes (para não dizer sempre), não aprendi nada do que estudei para as avaliações. Ou seja, o que estudei (memorizei) para as avaliações foi esquecido”.

#### ABANDONO ESCOLAR

Uma das consequências mais graves de modos de fazer avaliação despersonalizados, ou dito de outra forma, demasiado exigentes, é o abandono escolar. Existem pessoas que acabam por assimilar as opiniões negativas do avaliador e assumem as depreciações. Quando alguém nos diz: “Não serves para

nada”, temos que ultrapassar grandes dificuldades para alcançar o êxito. Mas, quando o assumimos e acabamos por dizer: “eu não sirvo para nada”, então não há solução possível. Não há opressão maior do que aquela em que o oprimido mete na cabeça os esquemas do opressor.

“Devido a rótulos injustos que me colocaram, fiquei com uma clara percepção de injustiça, que me desmoralizou e me levou a abandonar os estudos. Ainda por cima, chegaram a ridicularizar-me à frente de todos os meus colegas”.

#### STRESS E INQUIETAÇÃO

Quando se “joga tudo numa cartada”, quando tudo depende dum exame, o mais natural é que surja um estado de ansiedade que surte o efeito contrário ao necessário para fazer uma prova em boas condições.

“Vivi dimensões negativas da avaliação, tais como o stress, a inquietação, a ansiedade, a rivalidade e o desejo descabido de sobressair”.

#### DESTRUIÇÃO DO AUTO-CONCEITO [POSITIVO]

Depois de uma reiterada atribuição de rótulos, feita por quem tem poder, os alunos vão adquirindo a ideia que não têm capacidade, que não valem nada, que não servem para estudar, que não são capazes. A instituição e os profissionais que deveriam estimular a construção de um auto-conceito positivo e ajudar no crescimento dos seus alunos usam a sua força para os esmagar e desmoralizar.

“Fizeram com que me sentisse burra, má aluna, sem esperanças para o mundo estudantil, porque tudo o que apresentava (reflexões, redacções, comentários de textos...) estava mal, ou seja, nunca acertava e, claro, tirava negativas nos exames já que para alguém com o meu nível não se podia esperar mais”.

#### CONTRATAÇÃO DE EXPLICADORES

A contratação de explicadores por parte das famílias é outra das consequências da avaliação, quase sempre devido ao fracasso na avaliação. Por vezes é a família que decide recorrer a um explicador, mas, noutras ocasiões, é o próprio professor que aconselha a família a recorrer ao explicador como solução para os problemas de aprendizagem do filho. Ter

permanentemente um explicador é uma forma de rotulagem.

“Passei o verão todo a estudar como louca, com explicador incluído. Saí do exame satisfeita, mas tive insuficiente”.

## FECHANDO A PORTA

No início apresentei algumas condições para que se aprenda a partir da própria experiência. Depois de ter escrito estas páginas gostaria de colocar ao leitor outra pergunta que, caso tenha uma resposta negativa, fará com que este artigo seja inútil. Pode-se aprender em cabeça alheia? A minha resposta é afirmativa, mas também ressaltando algumas exigências:

- Fazer perguntas sobre a prática, de forma a que possamos procurar e encontrar respostas de melhoria

- Viver a prática com humildade, fazendo a autocrítica e considerando as experiências alheias como uma interpelação crítica que nos pode ajudar
- Manter uma atitude afectiva em relação à prática e às pessoas
- Activar uma atitude optimista sobre a possibilidade de melhoria da actividade profissional de avaliação

Podemos ler o que se encontra escrito na pele, porque expressa ideias de uma forma mais forte e mais clara do que quando escrito em papel. Só aprende quem quer. O verbo aprender, como o verbo amar, não se pode conjugar no imperativo. O que outros têm escrito na pele também pode servir de ensinança a quem o está a ler de fora, desde que se tenha a capacidade de empatia necessária e a firme vontade de ser cada vez melhor.

1. N.T. Seria a *Educación General Básica*. Com a Lei Orgânica de Educação (LOE, aprovada em Maio de 2006) estabeleceu-se que o ensino básico obrigatório compreende dez anos de escolaridade, que decorrem entre os 6 e os 16 anos de idade de crianças e jovens. O ensino básico organiza-se em educação primária e educação secundária obrigatória (ESO). Para mais informação acerca da estrutura do actual sistema educativo espanhol, consultar a página do respectivo ministério: <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>.

2. N.T. Geralmente, no sistema espanhol as classificações são: *suspenso, aprobado, notable, sobresaliente e matrícula de honor*.

3. N.T. Em castelhano acentuam-se os advérbios que terminam em “mente” quando as palavras de que resultam se acentuam.

4. N.T. Em Espanha é usual denominar *Colegio* aos centros educativos que oferecem o ensino básico e secundário, enquanto que no *Instituto* só se dedica ao ensino a partir do secundário.

5. N.T. *Curso de Orientación Universitaria* (ano lectivo preparatório de acesso ao ensino superior). Para ver actualização do sistema educativo espanhol, consultar página referenciada na nota de rodapé nº 1.

AHUMADA, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, pp. 11-24.

ÁLVAREZ, J. M. (2001). *Evaluar para entender, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ed. Narcea.

SANTOS GUERRA, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Bonum.

STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ed. Graó.

Tradução de Gabriela Lourenço

