

# Em Busca de uma Avaliação mais Educativa<sup>1</sup>

▮ Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira \*

▮ Olga Maria de Sá Pinto Basto \*\*

---

## Resumo

Reconhecendo que os discursos normativos sobre a avaliação das aprendizagens não são suficientes para compreender e mudar as práticas avaliativas, defende-se uma aproximação à experiência dos sujeitos no sentido de a interpelar e para ela construir significados, numa abordagem que reclama uma visão da educação como práxis problematizadora e transformadora. Com base nestes pressupostos, foi desenvolvida uma trajetória de formação e de investigação em que as autoras participaram com outros professores na construção de uma avaliação *mais* educativa. Descreve-se essa trajetória e evidencia-se a emergência de zonas problemáticas e condições de transformação, argumentando-se que essa transformação radicar-se-á na problematização da avaliação, no reconhecimento da sua complexidade e na procura da coerência possível entre discurso, concepções e práticas. Sendo a experiência educativa híbrida e dilemática, a mudança inscreve-se num plano de *busca* marcado pela incerteza e pela possibilidade.

**Palavras-chave:** Avaliação educativa. Zonas problemáticas. Condições de transformação.

## Searching for a more Educative Evaluation

### Abstract

*Acknowledging the fact that normative discourses about the evaluation of learning are not enough to understand and change evaluation practices, we need to come closer to personal experience so as to inquire into and construct meanings for it, with an approach that claims for a vision of education as a problem-setting, transformative praxis. Based on these assumptions, a path of teacher education and research was developed where the authors participated with other teachers in the construction of a more educative evaluation. We describe that path and highlight the emergence of problem zones and conditions for transformation, arguing that transformation will require problematizing the evaluation, acknowledging its complexity, and looking for the possible coherence among discourse, conceptions and practices. Because educational experience is hybrid and dilemmatic, change occurs as a search that is marked by uncertainty and possibility.*

**Keywords:** *Educative evaluation. Problem zones. Processing conditions.*

## En Busca de una Evaluación más Educativa

---

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito do Centro de Investigação em Educação da universidade de pertença da primeira autora, em Portugal. Todas as ideias aqui expressas são da responsabilidade das autoras. Seguem-se as normas linguísticas do novo acordo ortográfico em vigor.

\* Doutora em Ciências da Educação – Didática, Universidade do Minho, Braga, Portugal; Professora Catedrática Docente e Investigadora, Universidade do Minho, Braga/Portugal. E-mail: flaviav@ie.uminho.pt.

\*\* Doutoranda em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, Universidade do Minho; Mestre em Ciências da Educação-Avaliação, Universidade do Minho. E-mail: olgampb@gmail.com.

## Resumen

*Reconociendo que los discursos normativos sobre la evaluación de los aprendizajes no bastan para comprender ni cambiar las prácticas evaluativas, se defiende una aproximación a la experiencia de los sujetos con el objeto de abordarla para construir significados, bajo un enfoque que solicita una visión de la educación como praxis problemática y transformadora. Partiendo de estos supuestos, se ha desarrollado una trayectoria de formación e investigación, en que las autoras han participado con otros profesores en la construcción de una evaluación más educativa. Se describe dicha trayectoria y se atestigua el surgimiento de zonas problemáticas y condiciones de transformación, argumentando que tal transformación girará en torno a la problematización de la evaluación, al reconocimiento de su complejidad y a la búsqueda de la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas. Considerando la experiencia educativa como híbrida y dilemática, el cambio estriba en un plan de búsqueda caracterizado por la incertidumbre y la posibilidad.*

**Palabras clave:** Evaluación educativa. Zonas problemáticas. Condiciones de transformación.

## Introdução

Nunca chorei tanto na minha vida por causa de uma avaliação. Senti-me injustiçada, magoada, marginalizada, derrotada até!<sup>2</sup>.

Assim começa o relato de um incidente crítico vivido por uma de nós, professora de Matemática do ensino básico, reportando-se aos seus tempos de aluna, um relato marcado por sentimentos de injustiça, mágoa, marginalização e derrota... tudo aquilo que a avaliação muitas vezes representa para os alunos e que contraria tudo o que a educação deveria implicar: justiça, satisfação, inclusão e realização pessoal. Uma avaliação mais educativa terá de ultrapassar uma lógica de racionalidade técnica:

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 15).

O que é, então, uma avaliação educativa, ou seja, uma avaliação *que educa* ou *que está a serviço da educação*? Álvarez Méndez propõe um conjunto de características

---

<sup>2</sup> Neste como noutros excertos de registos reflexivos da nossa autoria, assim como na referência a cada uma de nós ao longo do texto, utiliza-se a inicial dos nossos primeiros nomes (F. – Flávia; O. – Olga).

inscritas numa racionalidade prática geradora de uma ação comunicativa, às quais atravessam discursos teóricos, políticas educativas e outros normativos legais que regem a atividade do professor – uma avaliação educativa será transparente, negociada, participada, contínua, flexível, diferenciada, desenvolvida ao serviço da qualidade da pedagogia e inscrita em valores democráticos<sup>3</sup>. Trata-se de uma avaliação de orientação emancipatória, onde se verifica a “acentuação progressiva da avaliação nos sujeitos, para os sujeitos e em função dos sujeitos, segundo uma afirmação de mais poder, mais responsabilidade e mais participação” (MACHADO, 2013, p. 55).

Perante os desfasamentos entre e o discurso teórico as práticas, “importa indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso” (ALARCÃO, 2001, p. 14). Na verdade, nenhuma retórica da avaliação, por muito progressista que seja, é suficiente para produzir mudanças nas práticas ou mesmo para as compreender, e contrariamente ao que frequentemente se afirma, os problemas da avaliação podem estar na teoria e não apenas na prática. Como sublinha ainda Álvarez Méndez, as teorias da avaliação são excessivamente normativas, caracterizando-se

Pela ausência de interrogação sobre a natureza e as causas da própria avaliação, sobre as suas consequências, concepções e interesses, sobre a(s) ideologia(s) que sobressai(em) no exercício da avaliação escolar, as funções e os fins que serve(m), as funções que desempenha(m), não só as explícitas e proclamadas mas também as que permanecem ocultas. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 21).

Torna-se, portanto, necessário interpelar a *avaliação experienciada* quanto aos sentidos que (não) adquire para os atores educativos, os valores que (não) orientam o seu desenvolvimento e os interesses que (não) serve, procurando compreender e explorar a natureza complexa, processual e deliberativa da experiência educativa (FERNANDES, 2008; 2009; 2010; 2011). É nesta orientação que se inscreve o presente texto, assim como a trajetória de formação e de investigação que constitui o seu cenário e que envolveu professores dos ensinos básico e secundário. Colocando os sujeitos em

---

<sup>3</sup> Estas características são usualmente associadas ao conceito de avaliação “formativa”. Preferimos o adjetivo “educativa” usado por Álvarez Méndez, por ser mais amplo e sublinhar o propósito educativo que deve presidir a qualquer modalidade de avaliação – diagnóstica, formativa ou sumativa.

primeiro plano, afastamo-nos de uma posição normativa face à avaliação e procuramos uma aproximação à experiência vivida, a nossa e a dos professores.

Partimos do pressuposto de que a avaliação experienciada tende a inscrever-se numa metanarrativa de controle e não numa metanarrativa de emancipação (ALVES; MACHADO, 2011; MACHADO, 2013), acarretando efeitos potencialmente castradores: fortalece as hierarquias e as relações de poder; sujeita o indivíduo a uma grelha geral de competências, neutralizando a singularidade; gera sentimentos de inferioridade e de impotência face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado, favorecendo lógicas de exclusão e autocondenação (GIL, 2009, p. 53). Estes efeitos são reforçados pela cultura de prestação de contas que se vem instalando no campo educativo, sobretudo porque a prestação de contas não tem sido encarada como “uma problemática ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e a profundidade das práticas democráticas” e que implica “a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)” (AFONSO, 2010, p. 168).

Contudo, como sublinha Esteban (2010, p. 51), se é verdade que a avaliação subjuga as margens e legitima a desigualdade, “também tem seu discurso tensionado, pois ao dar visibilidade à diferença, mesmo que para normalizar os diferentes, traz para a reflexão escolar sua existência”. O espaço e o tempo da educação são simultaneamente marcados por lógicas e dinâmicas de previsibilidade e imprevisibilidade, e portanto as possibilidades de reprodução e de transformação das práticas avaliativas coabitam a experiência educativa (ESTEBAN, 2002). Diríamos mesmo que é na tensão entre reprodução e transformação que a experiência se pode tornar verdadeiramente educativa, abrindo-se a uma busca de sentidos que implica a superação dos seus sem-sentidos, ou seja, daquilo que a torna absurda, irracional ou injusta (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010).

A trajetória de formação e de investigação descrita no ponto seguinte, centrada na busca de uma avaliação mais educativa, baseia-se nos pressupostos apresentados e assume uma visão da educação como práxis problematizadora e transformadora, assente no propósito de denunciar e superar as condições que oprimem a ação educativa através da inserção crítica dos sujeitos (FREIRE, 2003, p. 38). Trata-se de uma visão da educação como prática ética, reflexiva, historicamente constituída e

socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (CARR, 2007, p. 276).

Rejeitando a crença arrogante e antieducativa de que há uma separação natural entre os que pensam sobre a educação e os que a praticam (SMYTH, 1987), e recusando uma “relação de condescendência” da ciência em relação à prática (HADJI; BAILLÉ, 2001, p. 218), dinamizámos abordagens formativas e investigativas focadas nos sujeitos, que valorizassem a sua/nossa experiência e a sua/nossa voz no desenvolvimento de processos de (des)aprendizagem, (auto)descoberta e (des/re)construção de concepções e práticas profissionais (BREW, 1993; CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010; LARROSA, 2010; VIEIRA, 2009a). Procurámos criar o que Zeichner (2010) designa como “terceiro espaço”, um espaço híbrido de “cruzamentos de fronteiras” que favorece uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional, onde “diferentes aspetos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Adaptando a metáfora de Zeichner ao presente texto, podemos dizer que ele procura igualmente instituir-se como um terceiro espaço onde afluem saberes teóricos e experienciais, onde afloram tensões e dilemas da avaliação, e onde se esboçam condições para a sua transformação. Num primeiro momento, descreve-se a trajetória de formação e investigação desenvolvida pelas autoras de diferentes posições: formadora académica e supervisora de investigação (**F.**) e professora-formanda e formadora-investigadora (**O.**). Seguidamente, com base em recortes dessa trajetória, e adotando uma abordagem narrativoanalítica com a intenção de reler, problematizar e teorizar o vivido (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010), evidencia-se a emergência de zonas problemáticas e condições de transformação, argumentando-se que essa transformação radicar-se-á na problematização da avaliação, no reconhecimento da sua complexidade e na procura da coerência possível entre discurso, concepções e práticas. Uma vez que as possibilidades de transformação se inscrevem em culturas tendencialmente conservadoras, os percursos de mudança apresentam-se híbridos e dilemáticos, escapando ao pensamento normativo que atravessa muitos dos discursos teóricos. Neste cenário, a mudança inscreve-se num plano de *busca* marcado pela

incerteza e pela possibilidade, e o principal papel da formação profissional e da investigação educacional será criar condições para a emergência de novos olhares e horizontes de ação.

### **Síntese de uma trajetória de formação e de investigação**

A trajetória aqui brevemente descrita integrou três percursos sequenciais e constitui o cenário de emergência de problemas e condições de transformação da avaliação, discutidos no ponto seguinte. Abrange: uma disciplina de mestrado sobre avaliação das aprendizagens, dirigida a professores, lecionada na universidade pela F. e frequentada pela O. em 2007/2008 (percurso 1); o estudo de mestrado desenvolvido pela O. na sua escola em 2008/2009 e supervisionado pela F. (percurso 2); a fase inicial do seu estudo de doutoramento em 2012, igualmente desenvolvido na sua escola e supervisionado pela F. (percurso 3). A ideia de relacionar estes percursos decorre da consciência das relações que entre eles se tecem, desenhando uma trajetória marcada por um propósito comum: a busca de uma avaliação mais educativa.

### **Percurso 1: formação em avaliação na universidade**

Criar condições para uma avaliação mais educativa foi o propósito que norteou, em 2007/2008, a leção da disciplina de mestrado Avaliação das Aprendizagens<sup>4</sup>, frequentada por 23 professores dos ensinos básico e secundário. Propôs-se uma estratégia de natureza dialógica e experiencial, valorizando a participação dos formandos na construção do conhecimento e na regulação da sua formação, através da qual pudessem *(des)aprender a avaliar avaliando* e onde a avaliação fosse, simultaneamente, *conteúdo* e *processo* de desenvolvimento profissional. No programa da disciplina, afirmava-se a intenção de promover a “avaliação da avaliação”, entendida como prática de reflexão individual e coletiva acerca do modo como o ato de avaliar pode reproduzir e/ou subverter ordens estabelecidas, adquirindo uma dimensão ideológica tão incontornável quanto dilemática.

---

<sup>4</sup> Disciplina de 30h letivas do 2º semestre do Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Avaliação, ministrado na universidade de pertença da primeira autora. O curso, de natureza multidisciplinar, integra várias dimensões da avaliação (avaliação de políticas educativas, de programas e projetos de formação, das aprendizagens, etc.).

Para além da discussão de textos teóricos e da realização de atividades reflexivas em sala de aula, as tarefas destinadas à avaliação da aprendizagem dos formandos eram também tarefas de (des)aprendizagem da avaliação, compiladas num portfólio: um diário da disciplina centrado na reflexão sobre a avaliação (por referência às práticas formativas, à experiência profissional e às leituras efetuadas); o relato de um incidente crítico relativo a uma experiência de avaliação vivenciada; a narrativa de uma experiência colaborativa de avaliação, desenhada no âmbito da disciplina, desenvolvida em sala de aula e avaliada com base em informação aí recolhida; registos de autoavaliação da participação na disciplina e da narrativa profissional produzida; uma apreciação crítica final da disciplina. Os formandos foram envolvidos na negociação de critérios de qualidade e pesos a atribuir aos elementos do portfólio, o que conduziu à construção coletiva de um instrumento de avaliação global preenchido por todos no final do semestre. Com o objetivo de ir monitorizando a ação formativa, a formadora redigiu um diário da disciplina a par dos diários dos formandos.

Com base na análise dos portfólios dos formandos, em confronto com o diário da formadora, concluiu-se que a abordagem permitiu desocultar e debater dilemas e tensões das práticas avaliativas e favoreceu processos de des/reconstrução do conhecimento profissional, evidenciando a complexidade e a incerteza inerentes à avaliação das aprendizagens (VIEIRA, 2009b; VIEIRA 2011). Ao longo do semestre, a avaliação foi-se configurando como *uma zona pantanosa da prática* (SCHÖN, 1987) sobre a qual era urgente dialogar, refletir e intervir. Esta ideia tornar-se-á mais clara no ponto seguinte, onde se retomam episódios desta experiência formativa.

## **Percurso 2: primeiro estudo de formação-investigação na escola**

No ano seguinte, no seu projeto de dissertação de mestrado, a **O.** decidiu explorar as potencialidades da colaboração profissional na reconstrução de concepções e práticas de avaliação na sua escola<sup>5</sup>, igualmente em busca de uma avaliação mais educativa. O seu estudo (BASTO, 2010a) foi desenvolvido no seio de um grupo de 4

---

<sup>5</sup> Escola de 2º e 3º ciclos do ensino básico (5º ao 9º ano de escolaridade).

professoras de Matemática, o Mat.Com<sup>6</sup>, a que ela já pertencia há alguns anos. No papel de formadora-investigadora, desenvolveu um programa que aliava objetivos de investigação e de desenvolvimento profissional, o qual integrou 17 sessões de trabalho (cerca de 34h) ao longo de 7 meses. Nessas sessões, foram realizadas as seguintes atividades principais: leitura e discussão de textos teóricos e propostas práticas; construção de um questionário sobre concepções e práticas de avaliação, administrado aos professores de Matemática da escola, incluindo o Mat.Com; análise e disseminação dos resultados desse questionário na escola; construção e exploração conjunta de uma experiência de avaliação em sala de aula, avaliada com base em informação aí recolhida; avaliação final do trabalho realizado, pelas participantes.

As fontes de informação para a avaliação da experiência foram o questionário inicial, excertos das audiografações das sessões de trabalho, um questionário final complementado com uma entrevista ao grupo sobre a natureza e efeitos da colaboração profissional e o diário de investigação da O. Concluiu-se que a colaboração profissional apresentava potencialidades na reconfiguração do pensamento e das práticas avaliativas dos participantes, embora em contracorrente face a uma cultura profissional marcada pelo isolamento e pelo individualismo, contra os quais era urgente continuar a lutar.

### **Percurso 3: segundo estudo de formação-investigação na escola**

Terminado o estudo de mestrado, a O. continuou a envolver-se em outras atividades colaborativas que acabaram por dar origem, em 2010, ao projeto *Pensar a Avaliação das Aprendizagens*, liderado por 4 professores da sua escola (incluindo a O. e outra colega do Mat.Com) e apoiado pelo Conselho Pedagógico, cuja finalidade é desenvolver ações que promovam o debate interno e a mudança das práticas avaliativas. Em articulação com esta iniciativa, desenhou-se o seu projeto de doutoramento numa linha de continuidade face ao projeto de mestrado, mas desta vez

---

<sup>6</sup> Constituído em 2003 no âmbito do projeto de doutoramento de uma investigadora universitária (MARTINHO, 2007), cuja temática principal era a comunicação na aula de Matemática (daí a designação Mat.Com), o grupo continuou a funcionar para além desse projeto inicial, tendo um tempo comum semanal de reunião, proporcionado pela Direção da escola. As professoras do grupo lecionam Matemática no 2º e 3º ciclos do ensino básico (5º ao 9º ano de escolaridade).

com professores de várias disciplinas e níveis de ensino (do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade) e dando maior ênfase à experimentação pedagógica e à disseminação de práticas, que no primeiro estudo tinham sido pouco desenvolvidas. O projeto foi iniciado em abril de 2012 com um círculo de estudos aberto a professores do seu Agrupamento de Escolas<sup>7</sup>, intitulado *(Re)pensar e (Re)fazer a Avaliação das Aprendizagens*, o qual envolveu a realização de 11 sessões presenciais conjuntas (34h) dinamizadas pela O. no papel de formadora-investigadora e 17h de trabalho autónomo dos participantes, ao longo de 3 meses. Participaram 8 professores de diversas áreas disciplinares e níveis de ensino<sup>8</sup>.

Partiu-se do levantamento e discussão de concepções dos participantes através de um questionário idêntico ao do primeiro estudo e foram discutidos textos teóricos sobre avaliação, mas deu-se especial relevo à análise de narrativas profissionais de outros professores e à construção colaborativa de experiências de avaliação, implementadas individualmente ou em pares e avaliadas pelos participantes, apresentadas e discutidas no grupo e posteriormente narradas e colocadas num portefólio individual. Cada portefólio incluía também uma apresentação da filosofia de ensino de cada professor, registros relativos à planificação e ao desenvolvimento da experiência, um incidente crítico relativo a uma experiência de avaliação, uma apreciação crítica final do círculo de estudos e registros de autoavaliação<sup>9</sup>.

Os portefólios constituíram a base da avaliação dos participantes, exigida pelo facto de se tratar de uma ação acreditada, e também a principal fonte de informação para a

---

<sup>7</sup> O Agrupamentos de Escolas abrange a escola-sede onde a O. leciona e que integra alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico (do 5º ano ao 9º ano de escolaridade) e escolas do pré-escolar e do 1º ciclo (do 1º ano ao 4º ano de escolaridade).

<sup>8</sup> As ações de formação contínua são acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua através de Centros de Formação regionais dependentes do Ministério da Educação. O círculo de estudos é uma modalidade de formação centrada no contexto escolar, onde um grupo de professores (máximo de 15) exploram uma problemática comum. Implica a realização de sessões presenciais e de trabalho autónomo e deve ser acompanhado por um especialista/ consultor externo, que neste caso foi a F., supervisora do projeto de doutoramento da O., onde se integrava a realização do círculo de estudos. O seu papel foi apoiar e acompanhar o desenvolvimento da ação e produzir um relatório de avaliação da mesma. Inscreveram-se inicialmente 15 professores, dos quais 7 desistiram numa fase inicial, talvez pelo volume de trabalho antecipado ou pela pouca familiaridade com a modalidade do círculo de estudos, que não é comum nas escolas. Já perto do final da ação, um dos 8 participantes desistiu por considerar que não tinha condições para realizar o trabalho de avaliação proposto, mas participou em quase todas as sessões de formação. Assim, foram avaliados e certificados 7 professores.

<sup>9</sup> As componentes deste portefólio foram negociadas com os participantes a partir de uma proposta inicial da O. que se assemelhava à proposta do portefólio da disciplina de Avaliação das Aprendizagens, que ela própria elaborara em 2007/2008 e ao qual os formandos haviam atribuído um elevado potencial formativo.

investigação, a par de uma sessão conjunta final audiogravada, o diário de investigação da O. e uma entrevista a realizar em 2013 aos participantes, sobre o impacto do círculo de estudos nas suas práticas avaliativas após a formação.

Uma análise preliminar dos dados recolhidos revela a ocorrência de mudanças significativas nas conceções e práticas de avaliação dos professores. Na visão da O., esta experiência reforça a sua convicção de que “a reconstrução do saber profissional precisa de ser sustentada na partilha de experiências, na reflexão conjunta e na liderança pedagógica, ou seja, numa dinâmica de supervisão colaborativa” (O., relatório do círculo de estudos, 2012). Com base neste pressuposto, a equipe responsável pelo projeto institucional *Pensar a Avaliação das Aprendizagens*, com o qual o círculo de estudos se articulou, decidiu disseminar as experiência desenvolvidas em seminários abertos ao Agrupamento, para além de estar em curso a preparação de um *e-book* a publicar pelo Centro de Formação através do qual foi acreditada a ação.

### **Zonas problemáticas e condições de transformação da avaliação**

Neste ponto, adotamos uma posição narrativo-analítica com a intenção de reler, problematizar e teorizar o vivido, o que constitui uma forma de indagarmos criticamente a nossa ação. O nosso objetivo não é dar conta dos resultados da investigação realizada (VIEIRA, 2009b; VIEIRA, 2011; BASTO, 2010a; BASTO, 2010b), mas sim evidenciar desafios e condições de transformação da avaliação, potencialmente comuns a outros contextos de formação/ investigação onde se procure construir, com os professores, uma avaliação mais educativa.

Num registo não cronológico, cruzamos informação proveniente dos nossos diários da disciplina de mestrado, do questionário respondido pelos professores nos dois estudos (mestrado e doutoramento), do trabalho do Mat.Com no primeiro estudo e das experiências de avaliação realizadas pelos professores. A análise está organizada em três temas:

1. *O problema da avaliação pode estar onde não se vê problema*
2. *Não há uma forma certa de pensar e fazer a avaliação*
3. *Procurando a coerência possível*

No desenvolvimento destes temas, identificamos três condições principais de transformação, respetivamente: problematizar a avaliação, reconhecer a sua complexidade e procurar a coerência possível entre discurso, concepções e práticas.

### **O problema da avaliação pode estar onde não se vê problema**

A avaliação das aprendizagens é um campo impregnado de ideias e práticas naturalizadas, de “mitos” que bloqueiam a mudança (PENNA FIRME, 2009), de tal forma que muitos dos seus problemas se tornam invisíveis: pensamos e agimos como se eles não existissem, ou como se nada pudesse ou devesse mudar. Por outras palavras, o problema pode estar onde não se vê o problema. Ilustramos esta ideia em seguida.

Um dos sinais mais evidentes da naturalização das práticas avaliativas reside na ausência de reação ou contestação dos alunos perante modalidades de avaliação não-educativas. Como sublinha Perrenoud (2002), os alunos aprendem a ter sucesso ou aprendem a ser avaliados, porque aprendem a reconhecer os “sinais exteriores de competência” requeridos e desenvolvem estratégias (ou melhor, estratagemas) para corresponder às exigências percebidas, num jogo em que ter sucesso é alcançar a melhor nota possível. Nestas circunstâncias, contestar deixa de fazer sentido, pois o que importa é saber jogar as regras de um jogo do qual a negociação não faz parte. A não-contestação, criando a ilusão de que não há problemas, reforça a sua existência.

Aliás, instaurar uma avaliação dialógica e participada pode revelar-se quase *antinatura*, levando os sujeitos a preferir *não fazerem*, ou seja, a não se inscreverem criticamente nas situações e deixarem nas mãos de outros as decisões que lhes dizem diretamente respeito, como se isso não constituísse um problema. O exemplo que se segue, relatado pela F. no seu diário, reporta-se a uma das últimas aulas da disciplina de Avaliação das Aprendizagens, onde a modalidade de avaliação foi sendo negociada e discutida com os formandos durante o semestre. Nessa aula, quando se revia a proposta final da grelha de avaliação e classificação entretanto consensualizada na turma, uma professora contestou o facto de os formandos serem responsáveis pela autoavaliação da sua participação<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> A autoavaliação da participação teria um peso de 4 valores na classificação final (numa escala de 0-20 valores), sem interferência da formadora, incidindo questões como, por ex.: *Interroguei as minhas teorias e práticas profissionais à luz de novos saberes? Procurei adotar uma posição crítica/ reflexiva face à disciplina?*

Na [...] aula em que discutimos a proposta, surgiu uma discussão relativamente acesa em torno da autoavaliação da participação. De repente, uma das formandas<sup>11</sup> [...], a F.M., começou a questionar seriamente o facto de os formandos fazerem a sua autoavaliação, argumentando que haveria tentativas de a inflacionar uma vez que não teria qualquer interferência minha. [...]. Depois de eu tentar contrapor os seus argumentos, não convencida, acabou por me desafiar: *E nós não podemos recusar fazer esta autoavaliação?* Ao que respondi: *Pode, mas fica sem 4 valores da classificação final. A eliminar esta componente, teríamos de voltar ao início. Esta componente nunca foi questionada até agora e a negociação tem limites.* Ela não respondeu, e eu fiz questão de ouvir outros formandos, acrescentando que se a maioria da turma pensava como ela, teríamos mesmo de rever tudo. Vários formandos se manifestaram então a favor da autoavaliação, apesar de reconhecerem que não é fácil. A O., por exemplo, afirmou que recusar fazer a autoavaliação equivaleria a reconhecer que ela não tem valor e portanto também não o terá nas práticas escolares. Como defender a sua importância, se depois quando somos nós a fazê-la achamos que não vamos fazê-la de forma honesta? [...]

O sucedido deixou-me a pensar que, de facto, mesmo quando a nossa abordagem procura reconstruir teorias e práticas pessoais, quando se aproxima a “hora da verdade”, ou seja, a hora de acertar em definitivo as regras da classificação, voltam ao de cima as velhas crenças e receios em torno da avaliação, e uma certa obsessão com “as notas”. O que me leva a pensar que a minha opção de tratar as questões da avaliação a partir e através da avaliação dos formandos foi uma boa solução. Permitiu, neste como noutros momentos da negociação, a problematização e o confronto de perspetivas que talvez não surgissem tão claramente de outro modo. Em última análise, a perspetiva da F.M. deitava por terra toda a retórica acerca do valor da autoavaliação, muito em voga hoje em dia e que ela própria defende, por exemplo, no seu diário. (formadora académica e supervisora de investigação F.)

Vários formandos se referiram a este episódio nos seus diários, entendendo-o como um incidente crítico que revelava a dificuldade de ultrapassar uma visão racionalista técnica da avaliação, apesar de todo o percurso formativo desenvolvido. A O. registou o seguinte:

8ª entrada: “Trivial”

Assistimos hoje na aula ao desocultar do véu. As campainhas da competição tocaram e os ânimos exaltaram-se. Não há dúvida de que a avaliação “mexe”<sup>12</sup> com as pessoas. Só é pena que seja pelas piores

---

Partilhei reflexões suscitadas pela disciplina noutros contextos profissionais? Desenvolvi autonomia na gestão do meu processo de aprendizagem?, etc.

<sup>11</sup> Neste e noutros excertos do diário da F. o termo “alunos”, usado pela autora para referir os formandos-professores, é aqui substituído pelo termo “formandos” por uma questão de consistência terminológica.

Referência indireta a um dos textos analisados em aula (PERRENOUD, 1999, “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”).

razões. Os silêncios e os momentos de intervenção marcaram os receios e o assumir de posições. [...] Não seria a altura de concentrar energias em captar o que pode representar uma avaliação diferente? Porque será que é tão difícil ultrapassar este patamar? [...]. Trivial, abriu a época da caça à nota. (professora-formanda e formadora-investigadora O.).

O episódio evidencia a persistência de uma certa obsessão com as classificações e o “mito da nota objetiva” (HADJI, 1994), paradoxalmente associado à crença de que a justiça e a equidade só podem ser garantidas pelo professor, não se reconhecendo aos alunos o direito ou a competência para avaliar. Desta perspectiva, a autoavaliação, a existir, terá de ser validada pelo professor, o que significa que ela serve sobretudo para disciplinar o aluno, sujeitando-o a critérios exteriores, e não para o emancipar, conferindo-lhe um papel decisivo na sua avaliação (TAN, 2004). Ou seja, avaliar será “sujeitar-se” e não “ser sujeito” (MACHADO, 2013). Neste cenário, o juízo onipotente do professor representa também o seu direito a naturalizar a diferença, e assim “justificar a seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas” (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Como afirma Machado (2013, p. 25), “a avaliação continua a ser um campo onde se combinam determinismo e liberdade, onde se cruzam as ambições do controle com desejos de individualização, onde se confrontam, em suma, os dispositivos de poder e os sujeitos”, importando desocultar as tensões e os dilemas que a atravessam. Ao longo da trajetória de formação e de investigação percorrida, vivemos muitas situações onde a *problematização da avaliação*, permitindo desnaturalizar crenças e assim tornar mais visíveis alguns dos seus problemas, se foi constituindo como uma condição de transformação, potenciada de várias formas: incentivando a participação dos formandos na negociação de modalidades de avaliação; favorecendo a explicitação e a discussão de ideias tácitas e encarando a dissonância como um elemento intrínseco ao diálogo e à reconstrução do conhecimento; valorizando a experiência pessoal e confrontando-a com contributos teóricos e da investigação; fomentando a experimentação de práticas alternativas e a escrita reflexiva sobre a experiência avaliativa; co-avaliando as abordagens seguidas.

A problematização da avaliação, inscrevendo-se numa visão da educação como práxis, implica o abandono de certezas. Discutimos esta ideia no ponto seguinte.

## Não há uma forma certa de pensar e fazer a avaliação

Os discursos teóricos sobre a avaliação tendem a fazer-nos acreditar que há uma forma certa de pensar e fazer a avaliação. Contudo, a experiência educativa enquanto prática reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, parece exigir o abandono de certezas. Destacaremos aqui o caso da “avaliação formativa”, por estar fortemente associada ao potencial educativo das práticas avaliativas e se ter generalizado no discurso profissional e nas políticas educativas, apesar de alguma dispersão teórica associada ao conceito (FERNANDES, 2007; PINTO; ROCHA, 2011).

Genericamente entendida como a base de uma pedagogia centrada na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, esse tipo de avaliação encontra obstáculos diversos nos contextos escolares, onde a avaliação tem constituído um forte instrumento de legitimação do currículo prescrito, normalização das aprendizagens e discriminação dos sujeitos. Em contracorrente, a avaliação formativa exige uma pedagogia dialógica e diferenciada, onde os alunos participem na construção do currículo-em-ação. Levada às suas últimas consequências, ela implicaria, na verdade, uma outra escola (PERRENOUD, 1997). Assim, em que medida podemos afirmar que a avaliação formativa constitui uma forma *certa* de pensar e fazer a avaliação? Certa para quem?

Admitindo a possibilidade de desenvolver a avaliação formativa *nalgum grau*, sabemos que o seu valor educativo depende do modo como é entendida e praticada. No seu diário da disciplina de Avaliação das Aprendizagens, a **O.** sugere que ela é frequentemente encarada pelos professores como uma “avaliação a todo o vapor”, pouco planeada, preocupada com a quantidade de registos e que tem como principal objetivo a classificação final dos alunos. Segundo Fernandes (2006, p. 26), “a avaliação de *intenção* ou de *vontade* formativa reflete crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente”. Assim, o autor enfatiza a necessidade de uma avaliação que seja *mesmo formativa*:

É preciso percebermos que, antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor. Por isso, parece-me mesmo indispensável que a informação que se obtém ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja primordial, seja devidamente evidenciada, nos momentos de balanço. Só que, e isto é central para que o processo não seja adulterado, a

*avaliação formativa tem de ser mesmo formativa e não um seu qualquer sucedâneo de natureza sumativa. Isto significa que a avaliação é planeada, integrada e vivida para que os alunos aprendam. (FERNANDES, 2008, p. 74).*

Embora este tipo de perspectiva teórica se apresente relevante do ponto de vista da promoção de uma avaliação educativa, a noção de “avaliar para ensinar e aprender melhor” tem vindo a reforçar a crença numa avaliação contínua e *omnipresente*, radicada na ideia de que o bom professor deve estar sempre a avaliar tudo, o que é humanamente impossível e também, diríamos, humanamente indesejável. Numa avaliação *omnipresente*, o professor é alguém que (in)valida permanentemente o conhecimento dos alunos à luz do conhecimento legitimado pelo currículo oficial, exercendo um “poder epistemológico” de controlo sistemático do conhecimento possível (TAN, 2004). Mas será que a avaliação pode ser educativa quando se torna obsessiva e tudo passa a acontecer *por causa* da avaliação e *para* a avaliação, em função de um corpo de conhecimentos pré-definido?

Volto à cantilena do *mal-me-quer, bem-me-quer*, e imagino o professor a arrancar lenta e continuamente as pétalas de cada aluno, *responde a isto, responde àquilo... isto sabes, isto não sabes... aqui mais um ponto, ali menos um...* num jogo de avaliações ora positivas ora negativas, umas a seguir às outras, sem tempo para respirar, e o aluno sem tempo para pensar, cada vez mais despido de si, exposto, absolutamente aprisionado no jogo da avaliação, tal como o professor, que julga que esta é a forma mais justa e rigorosa de o jogar, muitas vezes esquecido de que para avaliar é preciso ter ensinado, e que quando ensina tem de *cultivar* a aprendizagem, ajudar os alunos a *construir* conhecimento, quem sabe motivá-los a criar ou a recuperar as suas *utopias*. (formadora académica e supervisora de investigação F.)

Esta reflexão surgiu após uma aula de mestrado onde foi problematizado o conceito de avaliação formativa. A ideia de uma avaliação *omnipresente* pairava no ar. Quando a formadora afirmou que, ao dialogar com os formandos (a propósito de um conceito, de um texto, dos seus trabalhos...), estava preocupada em ouvir, negociar e problematizar ideias, participando na construção de saberes, e *não* preocupada em avaliá-los, uma das formandas manifestou a sua estranheza (provavelmente comum a outros colegas) e, em tom de brincadeira, retorquiu: “Mas se não está, deveria estar!”. Mas será que podemos distinguir claramente entre

avaliar e ajudar os alunos a aprender, como se pressupõe da posição assumida pela formadora perante os formandos? Talvez não.

A dificuldade em estabelecer essa distinção pode ser observada no seguinte diálogo do grupo Mat.Com, no âmbito do primeiro estudo da O., numa das sessões de preparação de um questionário a administrar aos colegas do Departamento, onde ela introduziu a distinção entre “conversa” e “avaliação”, e entre “intenção formativa” e “avaliação formativa”:

- O.: e depois, “com que frequência consideram possível ou desejável fazer-se a avaliação formativa?” [questão em discussão para inclusão no questionário]
- A: essa é interessante, embora possa ter um leque muito grande de respostas, não é?
- O.: pois é, mas vocês, qual é a vossa opinião sobre isso?
- A: se calhar em todas as aulas, se calhar
- O.: sempre a avaliar, sempre a avaliar, sempre a avaliar
- A: ó pá é assim, se tu falas de avaliação formativa e queres sempre registos de evidências
- O.: sim, sim
- A: aí é difícil, agora uma avaliação formativa pode ser meramente também uma impressão que eu tenho daquele aluno em determinada situação e depois posso fazer um registo mais ou menos estruturado, não sei
- O.: mas a avaliação formativa deve ser mais estruturada, não é?
- A: [...] mas tu ao fim e ao cabo nas aulas, mesmo que não tenhas qualquer estruturação, chamas avaliação formativa quando tu fazes uma pergunta a um aluno, estás a perceber?
- O.: estou, mas isso não é avaliação formativa
- A: [...] estou a falar com o aluno. *mas estás a perceber?* a gente vê nos olhos e ele não está a perceber nada. *estás a perceber? não. mas então anda cá, diz-me lá, o que é que tu não percebes?* e o aluno bláblá
- O.: mas isso é uma conversa, não é propriamente uma avaliação formativa
- A: mas eu estou a avaliar o percurso e as dificuldades do aluno, ou não estou?
- O.: isso é uma intenção formativa, não chamaria
- A: uma intenção
- O.: sim, não chamaria avaliação formativa
- B: isto é muito...já viste?
- A: há intenção e há avaliação
- B: intenção e avaliação
- O.: mas isso nós já vimos no texto, não é? naqueles textos... a avaliação formativa não pode ser só... não é? não pode ser só a interação professor-aluno, estar constantemente, então estamos constantemente a avaliar e não fazemos outra coisa
- A: pois

Nas respostas dos 21 professores inquiridos com o questionário produzido pelo grupo, a ideia da omnipresença da avaliação ficou patente: a maioria afirmou que avalia os seus alunos todas as aulas ou semanalmente, concordando com a afirmação de que “em última análise, o professor está sempre a avaliar os alunos”. Na discussão posterior destes resultados entre as professoras do Mat.Com, permaneceram dúvidas sobre a noção de avaliação formativa, surgindo a questão da avaliação impressionista ou uma “avaliação a olhómetro”. Mas o que é mais paradoxal na sua conversa é não terem sido capazes de dizer, com alguma precisão, com que frequência avaliam formativamente os seus alunos, o que significa, como também diz a O. no seu diário, que “tudo é nebuloso na avaliação” e que, por isso mesmo, é importante refletir sobre ela e partilhar com outros a nossa experiência.

A distinção entre “intenção formativa” e “avaliação formativa”, referida por Fernandes (2006) e na conversa entre as professoras acima transcrita, parece ser útil para evitar uma “hipertrofia funcional” da avaliação (ZABALZA, 1995, p. 17) e favorecer a criação do pacto de confiança que toda a comunicação educativa exige (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Contudo, quando se procura dar relevo à *intenção formativa* da comunicação educativa, outros problemas podem surgir. Foi o que aconteceu relativamente à redação de comentários aos diários dos formandos na disciplina de Avaliação das Aprendizagens. Tinha-se decidido que esses comentários, redigidos entre pares e pela formadora a meio e no final do semestre, deveriam ter uma intenção formativa, num registo conversacional e não avaliativo (FENWICK, 2001). Paradoxalmente, essa prática causava dilemas éticos difíceis de resolver:

Verifico que a minha leitura é mais interessada e reativa quando os textos são mais pessoais e críticos. Se isto é esperado, dado que o leitor *se faz*, até certo ponto, no texto de quem escreveu (por isso é que advogo o uso de textos críticos como forma de estimular leituras críticas), por outro lado sinto que estou a falhar quando não sou capaz de comentar mais os textos menos críticos, e provavelmente a frustrar algumas expectativas dos formandos que os escrevem. Poderia fazê-lo, mas receio entrar em anotações de pendor avaliativo em vez de fazer o que tenho procurado fazer: reagir às ideias. Se as ideias são poucas, ou melhor, estão muito coladas ao que se ouviu ou se leu, ou são descrições do que aconteceu em aula, o que fazer? O que tenho feito é colocar questões, como por exemplo: *como se posiciona face a estas*

*ideias do autor X? Como se relacionam as ideias que apresenta com a sua/nossa experiência? [...]. Mas receio que este tipo de feedback seja pouco encorajador da escrita e pouco informativo quanto à sua qualidade. O meu problema é que não quero rotular os formandos de bons ou maus diaristas, bons ou maus alunos reflexivos, até porque não acredito que isto possa ser visto deste modo. Sempre reagi um pouco adversamente a tipologias destinadas a avaliar graus de reflexividade, mesmo admitindo que existam, porque reconheço que a escrita reflexiva não é fácil, não faz parte do quotidiano, exige muito esforço e disciplina, e não deve ser penalizada, qualquer que seja a sua natureza. (formadora académica e supervisora de investigação F.)*

Esta reflexão problematiza a função do *feedback*, sistematicamente associado à avaliação formativa e entendido como “o processo que vai permitir ao aluno ativar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades”, devendo ser fornecido de modo a fomentar a sua autoestima e motivação intelectual (FERNANDES, 2008, p. 74). Segundo Hadji, “o interesse de uma avaliação pertinente é o de ser verdadeiramente informadora” (HADJI, 1994, p. 107). Acontece, porém, que quando passamos de um registo avaliativo para um registo conversacional de intenção formativa, o nosso discurso pode deixar de ter uma função essencialmente informadora, ou dirigida à resolução de dificuldades. A questão é: quando isto acontece, como garantir o valor educativo desse discurso? Será que, afinal, não é possível ou desejável fugir a um registo avaliativo? E se assim é, como evitar quebras na autoestima e na motivação intelectual dos alunos? Poderemos tratá-los como *alunos* sem os afetar como *peessoas*? (VIEIRA, 2009b).

Por muitas respostas que o discurso teórico nos possa fornecer acerca de como avaliar *bem*, a experiência nega a existência de certezas. Qualquer que seja a racionalidade que opera na avaliação, ela nunca estará isenta de tensões e dilemas. Assim, transformar a avaliação implica *reconhecer a sua complexidade*, construindo sobre ela um olhar caleidoscópico e inquiridor, e abandonando a ideia de que há uma forma certa de pensar e fazer a avaliação, ainda que se acredite num ideal. Foi isto que se procurou fazer na trajetória de formação e de investigação que percorremos com os professores, de diversos modos: questionando e pondo em confronto diferentes perspetivas, experienciais e teóricas; confrontando o discurso teórico com as práticas e refletindo sobre os constrangimentos históricos e estruturais que condicionam a ação

profissional; apoiando planos de ação *re(ide)alistas*, situados entre um real e um ideal e inscritos no campo da possibilidade (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007); encorajando o risco e a tolerância da incerteza.

Não havendo uma forma certa de pensar e fazer a avaliação, todas as práticas exigem a (re)construção de um referencial negociado, face ao qual se possa procurar alguma coerência entre discurso, concepções e práticas. Avançamos agora para esta ideia.

### **Procurando a coerência possível**

O discurso dos professores sobre as suas práticas avaliativas está frequentemente alinhado com uma retórica atual, o que revela o poder dessa retórica na modelização de linguagens teoricamente corretas. Foi o que se verificou tanto na disciplina de mestrado como nos dois estudos da O., nos quais a maioria dos 35 professores inquiridos (entre 20 e 29) indicaram que as suas práticas avaliativas integram um conjunto de princípios de uma avaliação educativa, enunciados no questionário inicial, como a participação, a transparência, a inclusividade, a justiça, a negociação e a diferenciação. Mas o que significam exatamente estas respostas? Que concepções e que práticas supõem?

Atentemos apenas no princípio da participação, assinalado por 29 professores. Ao confrontarmos este dado com as suas respostas acerca do papel dos seus alunos na avaliação, observamos que todos referem que os alunos realizam a autoavaliação e, na maioria dos casos, participam na avaliação sumativa periódica. No entanto, apenas uma minoria indica que os alunos participam na definição de atividades e critérios de avaliação, ou na planificação de estratégias de aprendizagem, o que significa que a negociação da avaliação é escassa, apesar de ser percecionada pela maioria nas suas práticas. Assim, o que querem dizer estes professores quando referem que o princípio da participação está presente nessas práticas? O assunto foi discutido pela O. com eles, concluindo-se que existem concepções diversas de autoavaliação e de negociação, e que ambas tendem a ser ocasionais (em final de período), assumindo por vezes um formato rotineiro e redutor (por ex., através do preenchimento de um questionário ou de uma

conversa sobre a nota de final de período), sem implicações diretas na regulação do ensino ou da aprendizagem. Por outras palavras, trata-se de uma participação muito limitada.

A mudança na avaliação exige, necessariamente, o escrutínio do discurso que usamos e da sua relação com as nossas concepções e práticas:

[...] a avaliação educativa deve ser formativa, contínua, individual, processual, participada e partilhada. Muitos atributos para uma ideia só. O risco é que muitas destas adjetivações deram origem a discursos muito diferentes, dando a sensação de que obedecem a concepções distintas. Uma análise cuidada levar-nos-á a descobrir que por detrás de tantos qualificativos se escondem interesses tão díspares quanto difusos. E na confusão geram-se práticas arbitrárias que nada têm a ver com os significados que as palavras transmitem. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 96).

Embora se reconheça a complexidade e a diversidade da racionalidade dos professores, e longe de advogarmos a sua uniformização face a um qualquer regime de pensamento e ação, o trabalho por nós desenvolvido mostra que é possível desenvolver culturas de diálogo que permitam a análise das práticas educativas e a consensualização de referenciais que confirmam uma direção a essas práticas. Contudo, essas culturas nem sempre existem nas escolas, onde os grupos profissionais dificilmente se constituem como comunidades de aprendizagem. Um dos professores que participou no segundo estudo testemunha isso mesmo no seu relatório final, na resposta às questões: *Na sequência do círculo de estudos, gostaria que fossem realizadas mudanças nas práticas de avaliação do meu departamento<sup>13</sup>? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?* As suas palavras evidenciam a existência de culturas pouco colegiais e demasiado burocratizadas, que tendem a dificultar a comunicação interpares e a negociação de perspetivas:

Há já muito tempo, nos diversos departamentos que já integrei em virtude das mudanças de escola/corpo docente, deixei de acreditar na possibilidade destas mudanças (nas práticas de avaliação) de um “ser” tão complexo quanto parece ser, pela sua atuação, um departamento curricular. Mas o facto é que não conheço “as práticas de avaliação do meu departamento”, não conheço sequer as práticas de avaliação dos

---

<sup>13</sup> Nas nossas escolas, os professores agrupam-se em departamentos disciplinares (por ex., de línguas, ciências, etc.) e têm um papel importante na gestão do currículo.

meus colegas que integram os mesmos conselhos de turma<sup>14</sup> que eu. A avaliação parece ser de um foro muito pessoal e “intransmissível” mesmo quando explicitado. Valoriza-se a crítica. Dificulta-se o elogio. Se é mau tudo se diz. Se é bom... ignora-se. Não creio sequer que seja possível criar esta dinâmica. Afinal, tantas são as comissões para definir critérios, tantos são os documentos presentes a Conselho Pedagógico para aprovação. Mas o que sabemos do que se faz com isso? Eu, por mim, digo: nada. Poderei ser/estar distraído, mas... Mas, num ato de esperança, [...] tenta-se? Dificuldades? Com certeza algumas daquelas que enuncio, mas também com certeza a maior será, acredito sem dúvidas, a negociação de significados e sentidos entre os elementos deste grupo maior. Afinal ao dizermos “as mesmas coisas” será que falamos “das mesmas coisas”? É para mim claro que não. (M., relatório de reflexão sobre o círculo de estudos, 2012).

A procura de coerência entre discurso, concepções e práticas exige também oportunidades de experimentação e de reflexão sobre a experiência, como aconteceu na trajetória percorrida. Todos os professores participantes na disciplina de mestrado e nos dois estudos foram apoiados na realização de experiências de avaliação em sala de aula, maioritariamente colaborativas, onde recolheram informação e avaliaram percursos, tendo ainda produzido narrativas do vivido. Ao desenvolverem planos de intervenção que ampliavam a voz dos seus alunos enquanto participantes do processo de avaliação, foram criando ruturas com práticas anteriores, assumindo riscos, e dando maior expressão às suas preocupações e aspirações pedagógicas. Sobretudo, foram aprendendo a viver a avaliação como um projeto de busca, problematizador e incerto, no qual se faz o caminho caminhando:

Partir para uma experiência de avaliação é um caminho cheio de desafios. Não é como uma alameda, pontuada de árvores, calma e previsível, com tráfego separado nos dois sentidos, é mais como uma rua sinuosa, concorrida por transeuntes, com cantos inesperados, lombas imprevisíveis e travessas obscuras, em que há surpresas e é preciso ir com cuidado. Quero com isto dizer que nem tudo é previsível em avaliação, nem tudo se planeia com muita antecedência, muito do que se pode fazer nasce no caminho e nas escolhas que se tomam, consoante os problemas com que nos deparamos. (professora-formanda e formadora-investigadora O.).

---

<sup>14</sup> O conselho de turma é constituído pelos professores de uma dada turma e é responsável pela avaliação dos alunos dessa turma.

Em educação, a coerência entre discurso, concepções e práticas nunca é absoluta, e o campo da avaliação não é exceção. Paradoxalmente, essa coerência será tanto mais difícil de alcançar quanto mais nos quisermos aproximar de uma avaliação educativa, na medida em que esta é mais exigente e, em grande medida, contra-hegemônica. Por isso falamos em coerência *possível*.

*Procurar a coerência possível entre discurso, concepções e práticas* representa uma condição de transformação da avaliação. De acordo com a nossa experiência, poderá ser potenciada de diversos modos: escrutínio do discurso e identificação de contradições entre discurso, concepções e práticas; construção negociada de um referencial, consubstanciado num conjunto de princípios de ação localmente validados pelos sujeitos; experimentação reflexiva de práticas re(ide)alistas, mais próximas desse referencial e das preocupações e aspirações dos professores.

### **Considerações finais**

Poderá a avaliação das aprendizagens configurar uma práxis potencialmente emancipatória, e não apenas um mecanismo de “interiorização da obediência” com efeitos castradores? (GIL, 2009). A nossa experiência mostra que a transformação da avaliação exige a sua problematização, o reconhecimento da sua complexidade e a busca da coerência possível entre discurso, concepções e práticas, o que significa encará-la como um processo político e dialógico, radicado numa “axiologia sobre o que é ‘melhor’ para uma determinada comunidade” (MACHADO, 2013, p. 75). Embora possamos dizer que, em última instância, “uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola” (PERRENOUD, 1997, p. 171), muito pode ser feito, importando encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingénuo”, através de um “realismo inovador” que, reconhecendo as circunstâncias e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança (PERRENOUD, 1997).

Importa interrogar e superar a lógica de racionalidade técnica que opera fortemente nos sistemas educativos e que marca as nossas almas como uma tatuagem que é preciso aprender a decifrar (SANTOS GUERRA, 2009). Tal implica, desde logo,

reconhecer o peso das condições históricas e estruturais que a cada momento afetam a ação dos professores, e também aceitar a inefabilidade da pedagogia e, portanto, a sua natureza situada, imprevisível e inacabada (VAN MANEN, 1990). Como salienta Kincheloe (2003, p. 145), o preço a pagar pelo abandono da busca de certezas é a “diversidade desordenada”, mas a verdade é que o mundo educacional *não* é ordenado, incluindo o campo da avaliação que, como sublinha Figari (2007), se caracteriza fundamentalmente por uma dispersão epistemológica difícil de unificar, estando ainda longe de constituir uma ciência. Ainda que isso acontecesse, não resolveria os problemas da prática avaliativa, uma vez que o ensino não é uma ciência aplicada.

Como ficou ilustrado na discussão de recortes da nossa trajetória, a experiência educativa escapa ao pensamento normativo que atravessa os discursos teóricos. Desenvolvê-la como práxis não significa aplicar teorias à prática, mas antes construir teorias (e) práticas *razoáveis*: localmente validadas em função da sua relevância ética e social, progressivamente mais coerentes mas também transitórias e abertas à mudança, e inevitavelmente inscritas numa tensão ideológica entre a reprodução e a transformação da ordem social implícita nas situações de intervenção (VIEIRA, 2005). Com efeito, a avaliação das aprendizagens constitui uma prática plural, inscrita em imaginários educativos que valorizam diferentes sistemas de valores e que configuram o *ethos* do avaliador como uma realidade compósita (JORRO, 2006). As possibilidades de transformação inscrevem-se em culturas tendencialmente conservadoras, insurgindo-se contra elas mas desenhando-se a partir delas e estando, portanto, em maior ou menor grau, comprometidas com elas. Esta é a condição de toda a práxis educativa enquanto prática historicamente situada e socialmente construída (CARR, 2007; FREIRE, 2003), o que implica a capacidade de lidar com a natureza *pantanos*a (complexa, única e indeterminada) das situações e encontrar soluções criativas e transitórias para os problemas encontrados (SCHÖN, 1987).

Tomando aqui a metáfora de Nóvoa (2011, p. 40), teremos de aprender a (vi)ver a pedagogia (da avaliação) como uma *terceira margem do rio*: “Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na

ilusão de um futuro mais-que-perfeito”. A trajetória que percorremos representa um percurso de libertação das fronteiras do imediato e da ilusão de um futuro mais-que-perfeito, situando-se num plano de *busca* onde se reconhece que a reconfiguração da profissionalidade docente é um processo lento, difuso e sinuoso, mas também marcado pela possibilidade de construir novos sentidos para os espaços que habitamos e que podemos aprender a *reconhecer*, sem perder de vista um ideal, ele próprio em constante mutação. Como sugere ainda Nóvoa (2011, p. 46), “a terceira margem do rio, a verdadeira viagem de descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares (...)”. Criar condições para a emergência de novos olhares e de novos horizontes de ação será, talvez, o principal papel da formação profissional e da investigação educacional, elas próprias entendidas como práticas problematizadoras e transformadoras, sempre inacabadas e buscando novas trajetórias.

## Referências

- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- ALARCÃO, I. Introdução. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 9-14.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. 2. ed. Porto: Edições Asa, 2002.
- ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. (Orgs.). *Do currículo à avaliação: da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 59-70.
- BASTO, O. *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação: um estudo de caso na disciplina de Matemática*. 2010. Tese (Mestrado)—Faculdade de Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação, Universidade do Minho, Braga, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com. In: ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (Orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo da perspetivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010b. p. 265-282.

BREW, A. Unlearning through experience. In: BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (Eds.). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 1993. p. 87-98.

CARR, W. Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, Londres, v. 30, n. 3, p. 271-286, nov. 2007.

CONTRERAS, J. D.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J. D.; PÉREZ DE LARA, N. (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Edições Morata, 2010. p. 21-86.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo de ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 129-172, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782002000100011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização*. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FENWICK, T. Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, [S. l.], n. 90, p. 37-48, summer 2001. Disponível em: <<http://www3interscience-wiley.com>>. Acesso em: 21 maio 2004.

FERNANDES, DOMINGOS. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.aria T.eresa; AFONSO, A.lmerindo (Orgs.). *Olhares e interfaces: – reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-44.

\_\_\_\_\_. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M.aria P.almira; DE KETELE, J.ean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação: da avaliação ao currículo*. Porto Editora, 2011. p. 131-142.

\_\_\_\_\_. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, n. 9, p. 87-100, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A.lbano (Org.). *Investigação em educação: – teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 261-305.

FIGARI, G. A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 227-260.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, J. *Em busca da identidade: o desnorde*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

HADJI, C. *A avaliação: regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

HADJI, C.; BAILLÉ, J. Para além das ilusões perdidas: para uma nova aliança entre professores e investigadores? In: HADJI, C.; BAILLÉ, J. (Eds.). *Investigação e educação : para uma nova aliança: 10 questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 217-223.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, I. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik, 2007.

JORRO, A. L'éthos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. In: FIGARI, G.; LOPEZ, L. M. (Eds.). *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, methodologies et épistémologie*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 67-75.

KINCHELOE, J. L. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. 2. ed. London & New York: Routledge Falmer, 2003.

LARROSA, J. Herido de realidad y en busca de realidad: notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS, J. D.; PÉREZ DE LARA, N. (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Edições Morata, 2010. p. 87-116.

MACHADO, E. A. *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?: elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

MARTINHO, M. H. *A comunicação na sala de aula de Matemática*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (Ed.). *Conferência: que currículo para o século XXI*. Lisboa: Assembleia da República; Divisão de Edições, 2011. p. 39-49.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz-se que... Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2009.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação!: para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 171-190.

\_\_\_\_\_. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 2002.

PINTO, R. O.; ROCHA, M. S. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.

SANTOS GUERRA, M. Á. Almas tatuadas: aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 101-114, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMYTH, J. *A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University, 1987.

TAN, K. H. Does self-assessment empower or discipline students?: *assessment & Evaluation in Higher Education*, Taylor & Francis, [S. l.], v. 29, n. 6, p. 651-662, dez. 2004.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: The State University of New York, 1990.

VIEIRA, I. (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica. In: VIEIRA, I. (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2009b. p. 235-266.

\_\_\_\_\_. Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In: MOREIRA, M.aria A.lfredo (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação: na formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, 2011. p. 115-136.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, v. 1, n. 1, p. 32-75, jul. 2009a. Revista online dDisponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID>>. Acesso em: 20 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 116-138, jan./jun. 2005. Revista online dDisponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ZABALZA, M. A avaliação no contexto da reforma. In: PACHECO, J. A.; ZABALZA, M. (Orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, 1995. p. 13-18.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.

*Educação*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010. Disponível em:  
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>>. Acesso em:  
14 maio 2012.

Recebido em: 24/02/2013

Aceito para publicação em: 12/03/2013