

O GERM NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ressonâncias na Cultura Escolar e Profissional Docente

Paulo Marinho

Universidade do Porto – U. PORTO, Portugal

Preciosa Fernandes

Universidade do Porto – U. PORTO, Portugal

Resumo

O artigo apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo identificar fatores que influenciam o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa. O estudo foi realizado em duas escolas dos 2º e 3º ciclos dos Ensinos Básico e Secundário do Grande Porto, Portugal, que nos últimos *rankings* (2022) ocuparam lugares cimeiro e de fim da lista. Metodologicamente, recorreu-se a entrevistas a coordenadores de departamentos de Matemática e Português e a *focus group* a professores dessas disciplinas. Os resultados mostram uma valorização da avaliação formativa que contrasta com o recurso ao teste. A supremacia da “testinite” propicia maior isolamento profissional, e denuncia também uma contaminação do GERM – *Global Educational Reform Movement*, pela acentuação na lógica “métrica”, prestação de contas da avaliação, burocratização e intensificação de funções/papéis dos professores que lhes retira tempo para uma maior dedicação à avaliação da aprendizagem – o tempo existente é submerso por rotinas de trabalho e por exigências profissionais, muitas vezes determinadas por agendas externas e por lógicas do *Time is Money*.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Cultura escolar; Cultura profissional docente; Testagem, isolamento profissional; GERM.

Abstract

The paper presents results from a study that aimed to identify factors that influence the development of formative assessment practices. The study was carried out in two schools of the 2nd and 3rd cycles of Basic and Secondary Education in Greater Porto, Portugal, which in the latest rankings (2022) occupied top and bottom places on the list. Methodologically, we used interviews with coordinators of Mathematics and Portuguese departments and focus groups with teachers of these subjects. The results show an appreciation of formative assessment that contrasts with the use of testing. The supremacy of “testinitis” provides greater professional isolation, and also denounces a contamination of GERM – *Global Educational Reform Movement*, due to the accentuation of “metric” logic, accountability of evaluation, bureaucratization and intensification of functions/roles of teachers that takes away from them time for greater dedication to learning assessment – existing time is submerged by work routines and professional demands, often determined by external agendas and Time is Money logic.

Keywords: Formative assessment; School culture; Teaching professional culture; Testing, professional isolation; GERM.

Introdução

Num contexto de uma agenda global para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015) e de uma agenda educacional globalmente estruturada (DALE, 2004), os sistemas educativos e as escolas têm vindo a confrontar-se com desafios, novos e velhos, que provocam nos quotidianos escolares “revoluções” nem sempre desejáveis. Inscritos em racionalidades, por vezes, antagónicas, esses desafios têm implicações ao nível da gestão e da cultura organizacional escolar, do currículo e dos processos de trabalho dos professores (DAY & GU, 2014; FLORES, 2017). Vivem-se tempos de conflitualidade entre o pensamento e a ação, entre perspetivas educativo-curriculares e possibilidades da sua concretização. Implementam-se políticas promotoras de uma educação inclusiva e de flexibilidade curricular (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018) a par de políticas de inspiração neoliberal associadas a lógicas de mercado (LEICHT, 2016), e à sua influência na adoção de mecanismos de supervisão e controle (EVETTS, 2013; NOORDEGRAAF, 2015) do trabalho docente.

Neste cenário híbrido, a avaliação tem sido destacada como uma componente polémica da ação escolar não apenas por influenciar as lógicas de organização escolar e do trabalho dos professores, mas por refletir também o desempenho dos alunos e o panorama educacional como um todo. No quadro destas ideias tem, por um lado, sido reconhecido a importância de se equacionar a avaliação numa lógica sistémica (ROSSI; FREEMAN, 1993) que permita compreender os entrelaçamentos existente entre cultura organizacional escolar e profissional docente e orientações para práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos de natureza formativa. Por outro, tem-se evidenciado uma certa preponderância de uma cultura de avaliação objetivamente disciplinar, com foco na testagem (DAY; GU, 2014; MARINHO et al, 2017; 2019), na qual as avaliações e métricas padronizadas eclipsam abordagens pedagógicas mais holísticas. Nesse contexto, a ênfase excessiva na mensuração quantitativa pode influenciar a prática educacional, muitas vezes desviando o foco do desenvolvimento integral dos alunos para a mera preparação para avaliações. Essa dinâmica, por sua vez, impacta a experiência dos professores e a autonomia no processo de ensino, moldando a educação dentro de parâmetros mais alinhados com agendas globalizadas de avaliação educacional.

Foi tendo por base estas ideias que se desenvolveu a investigação que neste artigo se apresenta. Esta, teve como objetivo identificar e compreender condições que favorecem e/ou dificultam a ação docente, em particular ao nível das práticas de avaliação formativa. O estudo desenvolveu-se em duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico da Região do Grande Porto, Portugal. Foram realizadas entrevistas a professores de Português e de Matemática, Coordenadores dos Departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais, e *focus group* com professores dessas disciplinas e com coordenadores dos Diretores de Turma de ambas as escolas.

1 Avaliação das aprendizagens: tendências de uma cultura hegemónica de “testinite”

A educação contemporânea tem vindo, cada vez mais, a ser guiada por princípios de equidade, inclusão e justiça social (AISNCOW, 2005; UNESCO, 2015; OCDE, 2021, 2022). Estas orientações encontram ressonância no campo do currículo e da avaliação, preconizando-se abordagens que não se remetam ao cumprimento de decisões curriculares *top-down*, mas que valorizem uma “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2018) e o desenvolvimento de práticas de gestão curricular (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018), e de uma avaliação de carácter formativo/formador (LEITE; FERNANDES, 2002). Com efeito, a literatura neste domínio tem acentuado a importância de se estabelecer um diálogo entre conhecimentos curriculares gerais e saberes locais recorrendo-se a estratégias de contextualização e de diferenciação do currículo (FERNANDES et al, 2013; ROLDÃO, 2003) numa lógica de permanente indissociabilidade entre currículo, pedagogia e avaliação (FERNANDES, 2020).

Colocando o olhar na avaliação das aprendizagens, em foco neste artigo, a literatura tem, todavia, demonstrado uma persistente cultura global de testagem que tem exercido impactos profundos e multifacetados nas políticas educacionais (BIRENBAUM, 2016; CUNNINGHAM, 2019; YDESEN; ANDREASEN, 2020) e no trabalho dos professores. Impulsionada por sistemas de avaliação padronizados, tem emergido uma cultura de “testinite” (MARINHO, et al, 2013), que tem influenciado não apenas a forma como os professores avaliam as aprendizagens dos alunos, mas também as dinâmicas do ambiente educacional concorrendo, simultaneamente, para internalizar crenças a nível organizacional e orientando lógicas de trabalho profissional, que tendem a justificar uma normalidade dessa mesma cultura (HARDY, 2020) – reduzindo as práticas docentes a ensinar para testar (ANAGNOSTOPOULOS, 2005; RAVITCH, 2016). A cultura de “ensino para o teste”, ao enfatizar a memorização e a repetição, e ao desconsiderar o desenvolvimento de competências de compreensão e de um pensamento crítico, e criativo nos alunos sobre o que estão a aprender, tem exercido influência nas conceções, princípios, valores e metas inerentes ao ambiente escolar e à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (BIESTA, 2015). Como sublinharam Marinho, Leite e Fernandes (2013), este cenário tem fomentado formas de governação que induzem para a aculturação das escolas e dos professores a um “ciclo vicioso de testinite”, em linha com determinações curriculares assentes em exames nacionais e em *rankings* nacionais/internacionais.

Estas circunstâncias têm, por outro lado, desencadeado nas escolas, perceções “falaciosas” quanto à sua posição nesses *rankings* e muitas vezes percebidos pelas sociedade e cidadãos em geral como indicadores de qualidade educacional (MARINHO, et al, 2019). Em concordância, Smith e Holloway (2020), argumentam que a cultura dos *rankings* e da testagem/“testinite” fomenta um clima constante de pressão e de stress nos professores, empurrando-os para métodos que enfatizam o ensino no cumprimento de todos os conteúdos

para os testes (VON DER EMBSE, et al, 2016). Na mesma linha Hopkins (2014) sustenta que a “ênfase em currículos nacionais (...), frequentemente vinculados à avaliação focada em testes (...), restringe o espaço, e as possibilidades que as escolas têm para abordagens inovadoras do currículo” (p. 419) e da avaliação. Este cenário coloca os professores numa situação constrangedora, e sem espaço de questionamento (Wescott, 2022), precisamente porque a ela está associada, entre outros aspetos, a sua avaliação de desempenho (FULLER: STEVENSON, 2019).

Essas lógicas estão associadas a políticas vinculadas ao que Sahlberg (2011, 2016) designou de *Global Educational Reform Movement* (GERM) – um movimento impulsionado por estratégias de padronização educacional dentro de uma agenda global, assente em uma abordagem de reforma educacional que segue amplamente os princípios da Nova Gestão Pública e do Neoliberalismo. Este movimento *GERM* é frequentemente associado a políticas que enfatizam a privatização, a concorrência, a padronização e a avaliação quantitativa. Isto é, políticas que, desviando-se de perspectivas educativas que enfatizam a inclusão, equidade e justiça social de todos os alunos, preconizam uma conceção individualista, competitiva e padronizada do currículo e da avaliação (BARBOSA: FIGUEIRÊDO, 2023), fortalecendo, assim, o desenvolvimento de culturas escolares performativas fundadas no individualismo meritocrático (BARKER, 2023; COTLLE, 2019; GATES, 2021).

Hargreaves (1998), já no final da década dos anos 90 do Século XX, tinha apontado o individualismo como uma das propriedades mais marcantes da profissionalidade docente, salientando que a condição de isolamento profissional e o trabalho solitário com os colegas era a condição mais comum no exercício da docência. Segundo o mesmo autor a falta de estímulo à colaboração estaria enraizada em um sistema de prestação de contas e de avaliação que é predominantemente orientado pelos princípios de racionalidade burocrática. A cultura individualista terá sido a forma de os professores estrategicamente conseguirem responder atempadamente às determinações e exigências normativas instituídas pela administração central, pela organização escolar e pelos programas curriculares.

Esta lógica de prestação de contas tem, segundo Affonso (2021), contribuído para a promoção de uma cultura individualista, inserida em uma perspectiva mercantilizada, amplificando a formação de indivíduos isolados e adaptáveis às incertezas e desafios do sistema de produção capitalista. No quadro desta racionalidade, os professores são induzidos para culturas de *apartheid* profissional, nas quais se nega a importância do coletivo em favor da ênfase no indivíduo ou em pequenos enclaves – grupos de pares encerrados em si mesmo (MARINHO; FREITAS, 2018).

Segundo Ferreira e Monteiro (2022) vivenciamos um período em que há uma valorização particular daquilo que é funcional, uma ênfase na utilidade imediata, resultando na desvalorização do que não contribui, de maneira eficaz e visível, para ganhos económico-financeiros, sendo considerado, portanto, como destituído de valor e inútil. Assim, em muitos contextos as culturas escolares acabam por operar como um reflexo e uma reprodução dos princípios empresariais, onde a competição e o individualismo emergem como os pilares fundamentais a serem implementados.

Esta lógica competitiva associada ao neoliberalismo, onde o tempo é um recurso económico, ou seja, um tempo linear e económico de uma sociedade de agenda – um tempo das culturas do *time is money*, um tempo do rápido e eficaz (USUNIER, 1987), deixa “o ser humano (...) prisioneiro (...) da produtividade (...), (sempre) em busca de maior quantidade, ficando a qualidade num plano longínquo” (FERREIRA; MONTEIRO, 2022, p. 40 – 41). Será talvez com base neste racional e transpondo esta reflexão para o campo educacional, que Hargreaves e Fink (2007) referiram que vivemos em países com sistemas educacionais e escolas apressadas, onde o currículo é sobrecarregado com uma maior quantidade de conteúdos, se realizam mais testes e se reserva menos tempo para que os alunos respondam a perguntas durante as aulas. Um cenário que parece ter-se prolongado até aos dias de hoje, no qual os professores se percebem como meros funcionários, aprisionados em trâmites burocráticos e em procedimentos padronizados (CAZETTA, 2022; SILVA, 2022). Um cenário que tem sido caracterizado por uma acentuada intensificação do trabalho docente, que tem contribuído para a desprofissionalização dos professores (COSTA; MULLER, 2020; HARGREAVES, 1998; HAJISOTERIOU; ANGELIDES, 2020; PAVAN; BACKES, 2016), e por condições de trabalho que não favorecem o acompanhamento e o desenvolvimento das mudanças solicitadas. Um tempo em que se exige que os professores se assumam como “profissionais híbridos” (FERNANDES; MARINHO, 2021; NOORDEGRAAF, 2015) capazes de responder, simultaneamente, a propósitos de excelência académica e de uma educação inclusiva.

É no âmbito das ideias mobilizadas que se situa também o estudo que aqui apresentamos e que pretende, entre outros aspetos, identificar e compreender condições que favorecem e/ou dificultam a ação docente, em particular ao nível das práticas de avaliação das aprendizagens.

2 Contexto, participantes e procedimentos de recolha de dados

O estudo enquadra-se num paradigma com características de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2007), privilegiando-se uma análise interpretativa e holística das perceções dos atores nele envolvido, na sua relação com as situações e os contextos de investigação. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Cidade do Porto, Portugal: uma escola que oferece os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (designada por ORION – que nos últimos *rankings*, ano de 2022, ocupou lugares de fim da lista); outra, que oferece os 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário (designada por ARA – que ocupou lugares cimeiro nos *rankings*). Na escola ORION participaram no estudo: duas professoras de Português; três professoras de Matemática; uma Coordenadora do Departamento de Línguas e uma do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; uma Coordenadora dos Diretores de Turma e três Diretores de Turma.

Na Escola ARA: três professores de Português; duas professoras de Matemática; uma Coordenadora do Departamento de Línguas e uma do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; uma Coordenadora dos Diretores de Turma e; três Diretores de

Turma. Todos os professores lecionavam no 9º ano de escolaridade – esta seleção deveu-se ao facto de neste ano de escolaridade existir, além da avaliação da aprendizagem feita internamente pela escola, uma avaliação externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Utilizou-se como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada e o *focus group* (BOGDAN; BIKLEN, 2007). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas aos professores de Português de Matemática e às coordenadoras dos Departamentos Curriculares de Línguas e Coordenadoras de Matemática e Ciências Exatas de cada escola.

O *Focus Group* foi constituído pelos Coordenadores dos Diretores de Turma e Diretores de Turma e com os professores de Português e Matemática que participaram também nas entrevistas das turmas selecionadas. Tanto as entrevistas como o *Focus Group* foram autorizadas a gravação em áudio, cumprindo-se regras éticas de consentimento informado, anonimato e possibilidade de desistência sem qualquer efeito penalizador. Os discursos provenientes das entrevistas e do *Focus Group* foram transcritos, sendo submetidos a um procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2008) e codificados como a Quadro 1 específica.

Quadro 1. Entrevistas e *Focus Group*

	Escola ORION	ESCOLA ARA
Entrevistas	Duas professoras de Português: OP1/OP2	Três professores de Português: AP1/AP2/AP3
	Três professoras de Matemática: OMat1/OMat2/OMat3	Duas professoras de Matemática: AMat1/AMat2
	Coordenadora Departamentos Curriculares de Línguas: OCL	Coordenadora Departamentos Curriculares de Línguas: ACL
	Coordenadora de Departamentos de Matemática e Ciências: OCM&CE	Coordenadora de Departamentos de Matemática e Ciências: ACM&CE
<i>Focus Group (FG)</i>	OFG (S1, S2, S3, S4...): vários intervenientes envolvidos no FG	AFG (S1, S2, S3, S4...): vários intervenientes envolvidos no FG

Fonte: os autores

3 Apresentação e discussão dos dados

Os dados foram organizados e analisados por relação com o objetivo que norteou o estudo: identificar e compreender condições que favorecem e/ou dificultam os processos de avaliação das aprendizagens, e que se configurou numa categoria central de análise. A apresentação e discussão dos dados por escola (Escola ORION e Escola ARA) segue esta categoria de análise, destacando-se os aspetos que os professores entrevistados reconhecem

que favorecem e/ou e dificultam a adoção de práticas de avaliação das aprendizagens de caráter formativo.

3.1. Escola ORION

Uma leitura global dos discursos dos professores da Escola ORION evidencia como principais fatores que dificultam o desenvolvimento de uma avaliação da aprendizagem de caráter formativo a “falta de tempo”, a burocracia, a que também associam um certo individualismo profissional, e a tendência para uma focagem dos processos de ensino-aprendizagem nos exames nacionais.

Relativamente ao fator “tempo”, são muitos os argumentos, e as situações/contextos a que se reportam, evidenciados pelos professores:

S5: Principalmente tempo, falta-nos muito tempo para podermos trabalhar em grupo (...) e refletirmos sobre as questões da avaliação;

S3: Fazem falta, sim, momentos para reuniões de Conselhos de Turma, porque é no grupo turma que nós podemos trabalhar e acertar procedimentos que nos ajudem a realizar a avaliação dos alunos (...);

S1: Sim, sim, deveria ser incluída no horário a tal chamada equipa pedagógica que possa refletir sobre as práticas curriculares, sobre as práticas de avaliação, sobre o processo de ensino-aprendizagem;

S4: Claro. Equipas pedagógicas para poderem trabalhar precisam de um tempo próprio para se reunirem, acho que é uma falha. (OFG)

Estes depoimentos, ao mesmo tempo que evidenciam que os professores reconhecem importância de um trabalho conjunto para discussão de aspetos relacionados com a avaliação, denunciam também que ausência de tempos formais específicos para esse fim, inviabiliza um trabalho de reflexão conjunta e a tomada de consciência sobre potencialidades de uma prática de avaliação formativa. Situa-se nesta linha o testemunho das professoras de Português e o da coordenadora de Departamentos Curriculares de Línguas:

Eu diria que para desenvolvermos uma avaliação formativa, precisamos de ter tempo, e de despendermos de mais tempo, porque, lá está, as aprendizagens não são automáticas. É necessário tempo para nós analisarmos e darmos *feedback*, e para os alunos aprenderem... Mas também penso que o problema (...) não é só o tempo. Se todos os intervenientes no processo de avaliação dos alunos perceberem qual é a principal vantagem de uma avaliação formativa, eu creio que mais uma hora menos uma hora semanal que a coisa até se arranja (...) se houver uma consciencialização quer dos pais, quer dos professores, quer dos alunos da principal vantagem da avaliação formativa no sucesso dos alunos, isso seria um grande passo. Mas isso não se consegue de dentro para fora, infelizmente, eu acho que só se consegue de fora para dentro, quando os próprios encarregados de educação se aperceberem do verdadeiro objetivo que a escola poderia ter na vida dos filhos,...mas, estão mais preocupados com as notas, com o número, do que propriamente com o facto de eles terem experiências formativas que os ajudem a serem cidadãos críticos (...) podendo ser bem

sucedidos de forma íntegra no futuro. É aí que entra a importância da avaliação formativa, que requer tempo, claro, mas vai muito para além disso. (OP1)

É muito complicado, o tempo é sempre muito pouco para uma dedicação a uma avaliação mais formativa e sinceramente tenho muitas dúvidas se os alunos e os pais desejam todo esse trabalho, o que eles querem saber é do número (...). OP2)

O problema maior é o tempo que avaliação desse tipo exige, dar o feedback (...). (...) é muito importante não tenho dúvidas, porém o tempo é escasso. (OCL)

Por um lado, o fator tempo emerge como dimensão importante para a prática de avaliação formativa, já que ela “implica” que os professores tenham de “despender mais tempo”, pois, as “aprendizagens não são automáticas”. A vivência de um tempo objetivo, tempo da tutela, em que “tudo é para ontem”, (FERREIRA; MONTEIRO, 2022), um tempo da produtividade, característico dos times *is money* (USUNIER, 1987), para além de estimular as escolas a se focalizarem na realização de mais testes e no ensino de mais conteúdos curriculares (HARGREAVES; FINK, 2007), danifica as oportunidades de reflexão conjunta.

Por outro lado, a constatação de que “mais do que o tempo”, é a necessidade de uma apropriação por parte de todos (professores, pais e alunos), das possíveis “vantagens” da avaliação formativa e dos valores e sentidos que congrega na formação global dos alunos, que pode fazer a diferença. Interessante também a importância colocada por uma das professoras (OP1) na origem desta mudança, reconhecendo que esta deve acontecer de “fora para dentro”, isto é, dos pais para a escola, já que, segundo a mesma, estes preocupam-se muito mais “com as notas, com o número” do que com o facto de os filhos poderem vir “a ser bem-sucedidos de forma íntegra no futuro”, aspeto que dificulta também o trabalho dos professores. Não considerando que o testemunho dessa professora representa a visão de todos os profissionais desta escola, dele parece poder depreender-se que os professores têm a percepção de que os pais valorizam uma cultura da “nota”, do “número” a que não será, com certeza, alheia uma cultura da escola relativa às práticas de avaliação. Dito de outro modo, parece haver uma cultura de “fora” (cultura da sociedade), marcada por uma lógica de testagem (YDESEN; ANDREASEN, 2020), que contamina a cultura de avaliação “de dentro” da escola.

É neste sentido que uma professora de Matemática refere que a sua prática de avaliação é influenciada pela cultura da sociedade que “trabalha para os números”, associando a esta cultura a avaliação externa imposta pela administração central que, segundo ela, “dificulta a opção pelos instrumentos de avaliação”, consignando, assim, a sua prática de avaliação da aprendizagem à utilização de testes “seguindo os modelos dos exames”:

Eu se estou aqui a trabalhar nesta escola, se nós temos metas para atingir, eu se calhar também estou um bocadinho, é verdade influenciada pelos números, é sem dúvida, e hoje em dia a sociedade trabalha toda para os números, é a cultura dos números. Quer queiramos quer não, se é esta a realidade que nós temos neste momento, então nós temos que trabalhar para ela, se nós temos uma escola que tem como uma meta aumentar em oito por cento em relação aos testes de do ano anterior, eu tenho que contribuir para isso (...). Agora isto reduz, dificulta a opção pelos instrumentos de avaliação, nós temos que nos focar nos exames nacionais, para

os resultados e por isso construímos os testes seguindo os modelos dos exames, assim preparamos os alunos para esses exames (...). (OMat1)

Discurso apoiado pela coordenadora de Matemática e Ciências Exatas:

Fundamentalmente os exames tornam-se o nosso guia e preocupação (...). (OCM&CE)

Destes depoimentos parece também poder depreender-se a tensão com que convivem muitos professores: por um lado a adesão aos princípios de uma avaliação formativa e, por outro, a necessidade de cumprirem as diretrizes curriculares nacionais para os exames nacionais, situação que os leva, em algumas situações a recorrer a aulas “extra”. A questão parece, pois, a de, através desta estratégia, poderem contribuir para que os seus alunos não fiquem prejudicados face aos exames nacionais, tal como refere uma outra professora;

Neste final de ano, independentemente dos resultados obtidos, eu e mais duas colegas conseguimos dar a mais oito blocos até ao exame, nós resolvemos, é assim, eu dei-lhes para eles fazerem em casa e depois na aula, nas aulas extra, era feita a correção, nós conseguimos resolver dez exames nacionais. (OMat2)

Associado ao fator tempo outros testemunhos colocam a ênfase na dimensão burocrática e no individualismo que marcam os quotidianos escolares:

S6: Outra coisa que ajudava, era desburocratizar tudo, minimizar papéis, pois isso dificulta o nosso trabalho quer da avaliação, quer outro tipo de trabalho...o preenchimento de papéis e toda a burocracia, lá está, retira-nos tempo para outras coisas, como por exemplo, discutir, confrontar as nossas práticas;

S5: Trabalhamos para lados diferentes, todos no bom sentido, mas para lados diferentes, não há articulação do trabalho uns com os outros. Lá está cada um por si...e sempre a fazer relatórios do que fazemos...preencher plataformas...a burocracia é desgastante;

S4: É, porque às vezes andamos a trabalhar sozinhos e cansamo-nos mais, digamos assim, sem ter os resultados que se esperavam... e nas questões da avaliação a partilha é essencial;

S3: não partilhamos muito...se partilhássemos estratégias sobre como cada um avalia, e se todos juntássemos esforços no conselho de turma conseguiríamos ir mais além... (OFG)

Como se infere da leitura destes discursos, estes professores dão destaque à burocratização como aspeto que dificulta o trabalho do professor e lhe retira tempo. Associada a uma cultura burocratizada, sobressai também a vivência de uma cultura do individualismo (BARBOSA; FIGUEIRÊDO, 2023), evidenciada pelas ideias de que não “há articulação do trabalho uns com os outros”, de que é “cada um por si” e de que “o preenchimento de papéis e toda a burocracia, retira-nos tempo para (...) por exemplo, discutir, confrontar as nossas práticas”. Os depoimentos deixam por outro lado transparecer a ideia de que o trabalho individual leva a um maior desgaste e não permite a discussão, a reflexão e a partilha de práticas de avaliação da aprendizagem que possam viabilizar procedimentos pedagógico-didáticos mais adequados.

Um outro aspeto apontado como obstáculo ao desenvolvimento de práticas de avaliação de natureza formativa está ligado com a forte centralização dos processos de ensino-aprendizagem no exame nacional, justificada pela implicação que os resultados da avaliação externa têm, em termos sociais e familiares, não só ao nível das disciplinas (Matemática e

Português), mas também ao nível “toda a escola”, tal como parece deixar bem claro o depoimento seguinte:

A avaliação externa não mexe só com a disciplina de Matemática, é com toda a escola, pois depois surgem os *rankings*. A imagem de uma escola (...) Eu utilizava outras estratégias (...), mas eu tenho o primeiro teste intermédio em fevereiro, tenho o segundo teste intermédio, já não sei se é abril se é maio, depois tenho o exame nacional, e o que sai lá para fora é a nota, não é o trabalho que eu fiz durante o ano, quer queiramos quer não, (...) e depois comparam, também, a nota que eu dei com a nota do exame nacional. É assim, enquanto me disserem que estas duas coisas têm muito peso eu tenho que as trabalhar. Agora se deixarmos de ter (...) se calhar consigo pôr a turma a trabalhar de forma diferente. Trabalhos de grupo, eu este ano não fiz nenhum trabalho de grupo, não tive tempo, (...) e é muito importante porque um aluno tem que saber trabalhar em grupo, mas o que sai lá para fora, são números. Ninguém vem ver se eu fiz bem, se fiz mal, o que é que eu fiz com os meninos, quantas horas eu perdi na escola, ninguém vem ver isto. (...) e esta escola não se tem saído nada bem nos rankings, estamos nos últimos lugares. (OMat3)

No discurso desta professora podemos constatar a vivência de uma certa tensão em relação ao que considera que devem ser as práticas de avaliação e as práticas reais a que recorre, situação que parece ser induzida pelo forte peso social dos resultados dos exames nacionais e pelo peso da imagem social dos *rankings* das escolas.

Associado a esta situação parece estar, por outro lado, o reconhecimento dos professores responsáveis por disciplinas sujeitas a exames nacionais, como são os professores de Matemática e de Português, sobre a existência de lógicas de controle nacional e local (FERNANDES; MARINHO, 2021) que os responsabiliza na adoção de práticas de preparação dos alunos para os exames nacionais (SMITH; HOLLOWAY, 2020). Esta mesma ideia é partilhada por Ravitch (2016) quando refere que devido à preocupação com os *rankings* muitos professores passarão muitas horas a preparar os alunos, exclusivamente para responderem aos exames nacionais padronizados. É neste sentido também que Marinho, Leite e Fernandes (2019) consideram que a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores. No caso específico da Escola ORION, a forte pressão sentida pode estar associada ao facto de esta escola ter vindo a situar-se nos últimos lugares dos *rankings* nacionais.

3.2. Escola ARA

Também no caso da escola ARA, a referência ao tempo emerge nos discursos dos professores como uma dificuldade para o desenvolvimento de uma avaliação formativa. Assumindo um posicionamento autorreflexivo, o docente de Português expressa um conjunto de argumentos que manifestam uma certa ambiguidade quanto às práticas de avaliação:

(...) não podemos, de facto, dedicar assim tanto tempo como gostaríamos em momentos de avaliação, e também, porque temos algum receio, eu pelo menos sinto isso, que o resultado da avaliação em alguns casos poderia não condicionar muito diretamente a prática. Ou seja, eu no final de uma determinada unidade ou no final de lecionar um determinado conteúdo,

deveria se calhar tentar avaliá-lo, verificar se aquele conteúdo foi apreendido. O problema é que eu sei que o resultado daquela avaliação devia depois condicionar-me na prática seguinte, deixar-me avançar ou não, mas em determinados momentos eu não posso colocar essa questão, tenho de avançar com a matéria, e como tenho mesmo de avançar posso prescindir desse momento de avaliação, porque (...) não faria sentido que fizesse um momento de avaliação e depois até achasse que era importante continuar a trabalhar um pouco mais aquele conteúdo, porque o resultado da avaliação assim mo disse, e eu não o fazer, portanto, há momentos em que eu sei que não posso dedicar mais tempo àquilo e daí prescindindo desse momento de avaliação de caráter mais formativo. (AP1)

Para além do fator tempo, pode, de facto, depreender-se deste depoimento, uma ambiguidade discursiva em torno dos sentidos da avaliação formativa. Com efeito, se por um lado parece depreender-se que há o reconhecimento da importância de se fazer uso de uma prática de avaliação formativa, por outro, este depoimento parece também deixar claro que ela não é levada a sério. Esta ambivalência, na perspetiva deste professor de Português, é justificada, pelo facto de considerar que a dedicação a uma avaliação “mais formativa” condiciona as práticas, pois, implica “dedicar mais tempo” para “trabalhar um pouco mais” um ou outro “conteúdo” que, em sua perspetiva, é necessário para avançar no programa curricular. Parece, pois, poder inferir-se, à semelhança do que é também testemunhado por professores da escola ORION, que as práticas de avaliação estão muito relacionadas com a ideia de cumprimento do programa curricular, sobretudo em disciplinas sujeitas a exame nacional, como é o caso de Português.

É, nesse sentido, que outro professor refere:

São vários os constrangimentos, nomeadamente, o tempo, a forma de lidar com aquilo que poderia ser a prática consequente de um momento de avaliação formativa. Eu sei que isso seria vantajoso de alguma forma, agora o que eu não poderia (...) dedicar muitas aulas a esses momentos de avaliação, porque isso poderia fazer com que eu não conseguisse cumprir o programa, (...) daí, de facto, que não sejam assim tantos os momentos de avaliação formativa. (AP3)

Observa-se, na verdade, uma certa conflitualidade de pensamento sobre as vantagens de uma prática de avaliação formativa pela relação que é feita entre o tempo associado ao cumprimento do programa curricular e possibilidades de concretização de uma prática de avaliação formativa. A separação entre momentos de avaliação e momentos de desenvolvimento do programa, presente na ideia “eu não poderia (...) dedicar muitas aulas a esses momentos de avaliação, porque isso poderia fazer com que eu não conseguisse cumprir o programa” denuncia, por outro lado, uma conceção de avaliação que se distancia do sentido de uma avaliação formativa (LEITE; FERNANDES, 2002). Em síntese, este depoimento parece deixar claro que o “tempo do programa curricular”, e a responsabilidade do seu cumprimento, são determinantes nas lógicas de avaliação assumidas.

Também uma das professoras de Matemática salienta a “falta de tempo” para práticas de avaliação formativa, associando-a, neste caso, ao “número de alunos por turma”. Refere:

Eu não tenho tempo. Porque, por exemplo, eu coloco os alunos a resolver exercícios, vou vendo, vou passando, eles chamam-me, não percebi aqui, falta aquilo acolá, isto está

mal. Está a imaginar ir a vinte e quatro alunos fazer isso em noventa minutos, os noventa minutos já voaram. Portanto, faz-se isso algumas vezes, mas não pode ser sempre. É como na correção do teste, é só correção, ou seja, corrijo, mas não posso ir um a um explicar, pronto, na maioria das vezes, como há pouco disse, também deixo uma anotação nos próprios testes. (...) A lei propõe a avaliação formativa, eu acho muito útil, acho da maior importância para as aprendizagens dos alunos, mas, de facto, não há muito tempo para dedicarmos a esse tipo de avaliação. (AMat1)

Novamente nos deparamos com um testemunho que, reconhecendo valor à avaliação formativa, reconhece, igualmente, que ela não se pratica de forma rigorosa. Revelando ter conhecimento de que a avaliação formativa é a modalidade prevista por lei, esta professora para além da falta de tempo imputa motivos da sua impraticabilidade ao excessivo número de alunos. Este argumento leva-nos a interrogar sobre a verdadeira compreensão, por parte desta professora, do sentido de avaliação formativa.

Também a Coordenadora do Departamento de Línguas apresenta como argumentos o elevado número de alunos por turma, e a existência de alunos com “competências muito diversas”, considerando que estes fatores dificultam o desenvolvimento de uma “avaliação mais formativa”:

As dificuldades que nós muitas vezes temos de pôr em prática esses instrumentos orientadores da avaliação da aprendizagem, têm muito a ver com o número de alunos por turma; com a dificuldade de gerir turmas com um nível de conhecimento muito diferentes, mas, essencialmente, é, de facto, o número de alunos por turma, o maior obstáculo. Há determinadas situações, que nós até decidimos fazer determinado tipo de avaliação mais formativa, por exemplo através do trabalho de grupo, mas que às vezes é difícil de fazer com turmas tão grandes. Nós estamos com turmas muito grandes e torna-se muito difícil gerir (...). Portanto, eu penso que a maior dificuldade é aí a esse nível, temos dificuldades em gerir isso com turmas muito grandes ou com competências muito diversas. (ACL)

Observa-se, deste excerto, que o recurso a uma estratégia de avaliação formativa como, por exemplo, o “trabalho de grupo”, é percebida, por esta docente como sendo de mais difícil gestão em contexto de sala de aula. Este posicionamento leva-nos a questionar até que ponto justificações como “falta de tempo” e/ou “turmas com excessivo número de alunos” não podem ser justificativos para a manutenção de práticas curriculares e de avaliação padronizadas.

Nesta mesma linha pode ser situado o discurso de uma das professoras de Português. Associado ao fator “falta de tempo”, esta professora traz ao debate um outro aspeto relacionado com a intensificação de papéis e de funções (NÓVOA, 2009) que assume na escola, e com a carga burocrática a eles associada:

Eu, sinceramente, não faço aquelas fichas de avaliação, dita formativa, antes dum teste. Não tenho tempo, lamento muito, mas não o faço. É impossível, é impossível, porque são muitas turmas, muitos alunos. E eu não tenho capacidade. Eu tenho seis turmas, com 25 alunos cada e isto já sem contar com o Estudo Acompanhado, sem Formação Cívica e mais todo o trabalho de Diretora de Turma e mais Tutora de um menino complicado, e depois batem-nos sempre à porta para qualquer coisa mais. É uma sobrecarga muito grande, uma

responsabilidade muito grande, de modo que há coisas que nós, eventualmente, poderíamos fazer, mas que não conseguimos porque não dá. Portanto, eu não faço fichas de avaliação formativas, faço revisões de algumas matérias, quando já estão um bocadinho mais recuadas no tempo, fazemos exercícios, parecidos com aqueles, mas fazemos em conjunto, não é um trabalho individual que eu depois vá ver, onde é que falharam, onde é que não falharam, e depois tornar a dar ou tornar a reformular algumas coisas, para depois lhes dar os testes. É impossível, senão não fazia outra vida o ano inteiro, não dá, não pode ser. (AP2)

De novo estamos perante um discurso ambivalente ao evidenciar, por um lado, dificuldades em desenvolver práticas regulares de avaliação formativa e, por outro, ao dar conta de estratégias de natureza formativa a que os professores recorrem sem que disso pareçam ter consciência como é, por exemplo, o caso reportado no excerto relativo à realização de exercícios de revisão coletiva.

É no quadro destas ideias que pode ser situado também o ponto de vista da Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (ACM&CE) para quem o trabalho de avaliação de carácter formativo apresenta “algumas desvantagens”, nomeadamente, o “atraso na leccionação do programa”. Apesar desta desvantagem, esta professora defende que mais importante do que “dar o programa” é conseguir que os alunos aprendam. Talvez por isso se assuma como uma professora “eternamente atrasada”, valorizando o elevado número de anos de experiência e da continuidade pedagógica como forma de gerir melhor o programa:

Olhe, eu costumo dizer que sou a eternamente atrasada (...) porquê? Porque, realmente, esse tipo de trabalho [avaliação formativa], também tem algumas desvantagens que é, atrasa a leccionação do programa, e, portanto, depois é preciso fazer uma ginástica muito grande para conseguir recuperar (...). (...) Não é negativo, mas os programas têm que ser cumpridos, se eu não cumpro este ano, para o ano a coisa complica-se, e nós conseguimos cumprir porque (...) eu acho que o número muito elevado de anos que nós já temos de experiência, permite-nos essa ginástica, e neste momento posso não abordar isto de uma forma tão aprofundada, (...) nós apanhamos os alunos no ciclo completo, e, portanto, vou fazendo essa gestão dessa forma, mas é complicado. Mas, o mais importante é que eles aprendam. (...) se eles não aprenderem agora aquilo que eu vou dar a seguir, se os alicerces não estiverem ali bem consolidados, quando for fazer a casa lá para cima aquilo pode começar abanar um bocadinho, abana de certeza, portanto, a base é fundamental. (ACM&CE)

Como se constata, também esta professora, em linha com testemunhos já mobilizados, mostra um sentimento de ambivalência e de tensão entre o recurso a procedimentos de avaliação formativa e o cumprimento do programa, embora defensora de uma avaliação formativa.

A intensificação do trabalho dos professores e a diversificação das suas funções são também relatadas por professores envolvidos no *Focus Group* como obstáculos à concretização de uma avaliação de carácter formativo:

S1: Com as várias funções que temos, para nós é complicado, muito complicado. Temos muitas funções que nos ocupam imenso e retiram-nos tempo, tempo para dedicarmos a esta

problemática da avaliação de natureza formativa e tantas outras que são necessárias, que são importantes.

S3: Sim, isso é verdade, mas não vejo muito por onde alterar isso. No entanto, eu acho que as condições aqui são boas. A organização da escola é muito boa e que ajuda a conciliar muitas das coisas. (AFG)

A referência à intensificação do trabalho dos professores e à amplitude de tarefas que têm de cumprir parece denunciar um outro problema que, não sendo novo, é hoje notoriamente visível: a deterioração e desprofissionalização do trabalho docente (COSTA; MULLER, 2020; HARGREAVES, 1998; HAJISOTERIOU; ANGELIDES, 2020; PAVAN; BACKES, 2016). À escola são hoje acometidas múltiplas funções e os professores são imiscuídos numa acumulação de várias missões, de conteúdos e de tarefas que lhes retira energia para o trabalho pedagógico-curricular propriamente dito (LEITE; FERNANDES; FIGUEREDO, 2020). Este cenário de intensificação do trabalho docente (NÓVOA, 2009) parece em nada favorecer o desenvolvimento e acompanhamento de um processo de avaliação de caráter mais formativo. Não obstante, é referido por estes mesmos professores que a “boa” organização da escola ajuda a conciliar “muitas coisas”, o que nos leva a relevar a importância da relação entre a dimensão da cultura organizacional e profissional e a existência de condições para um exercício profissional de natureza colaborativa (Hargreaves, 1998) enquanto base para uma prática avaliativa de caráter formativo. Com efeito, dos discursos dos professores da escola ARA mobilizados parece poder inferir-se que os constrangimentos por eles apontados para a não realização de práticas consequentes de avaliação formativa parecem remeter para uma forte relação entre esses constrangimentos (falta de tempo; número de alunos; intensificação e diversificação do trabalho; cumprimento do programa) e a cultura organizacional. Dito de outro modo, os constrangimentos apontados estão associados a aspetos organizativos que evidenciam marcas de uma cultura do “cumprimento do prescrito” (do programa curricular) e de intensificação do trabalho docente (de papéis e funções). Em síntese, uma cultura que retrata uma “cultura social/global”, na qual o “importante é o número”, que promove o desenvolvimento de uma “cultura do teste” nas escolas, condicionante de uma avaliação de caráter formativo. Os testemunhos seguintes ilustram muito bem esta nossa leitura:

A cultura do teste, a classificação como forma de selecionar, (...) é global estamos numa sociedade em que o ser humano é um número. É a cultura global, na qual o importante é o número. Claro, os alunos, pais e todos começam a interessar-se por aquilo que é exigido o número, o resultado do teste, do exame e isto dificulta em muito o trabalho de uma escola que queira apresentar outra proposta. (AP1)

(...) os alunos e os pais têm uma conceção de avaliação focada no resultado, na nota. Principalmente, porque eles depois em casa não medem os fatores mais subjetivos, portanto, acredito que os pais confrontem os filhos com questões do tipo: “tiveste 5 neste teste tiveste 4 naquele, por que é que ela te deu 4 e não 5?”. (AMat2)

(...) a preocupação da maioria dos alunos, (...), e da maioria dos pais (...) é a nota dos testes no final do período, (...) não se preocupam se aquela nota corresponde ao saber do aluno. (...), os pais investem para que eles possam entrar neste ou naquele curso, eles não

investem no aluno, eles investem no número. E realmente assim é difícil, é difícil apostar numa avaliação formativa. (...) nós tentamos contrariar esta cultura no dia-a-dia, tentamos contrariar isso junto dos pais. Mas será difícil, porque, repare, nós não vivemos numa ilha, isolados do resto do mundo e o que é que neste momento se está a viver a nível mundial? A competição, a seleção feroz, é a ordem mundial em que o importante de facto é o número (...). (ACM&CE)

Estes depoimentos refletem de forma muito clara a tal “cultura social/global” sobre a educação escolar, e o lugar de visibilidade social que nela têm as questões da avaliação. Essa cultura “do número”, da seleção e da competição, acaba por se impregnar nas escolas e por influenciar as suas lógicas de organização e de ação docente. Esta constatação vai ao encontro da ideia de Sahlberg (2011) de que vivemos numa sociedade “infetada” pelo vírus *GERM* que promove a competição baseada nos resultados classificatórios/nota dos testes/exames e que tem como crença que a melhor forma de avaliar o sucesso é através dos testes/exames. Esta ideia é corroborada por Ferreira e Monteiro (2022) quando referem que vivemos um momento histórico e económico de sociedade orientado por uma ordem mundial, excludente, competitiva e seletiva.

Reconhecendo que a escola “não é, e não vive numa ilha”, parece-nos ser difícil que consiga contrariar uma cultura social sobre a avaliação, mundialmente instalada, assente em lógicas de avaliação padronizadas e em abordagens centradas em testagem (HARDY, 2020), que estimula as famílias para a adoção de uma atitude para com os seus filhos congruente com a cultura da sociedade vigente (YDESEN; ANDREASEN, 2020).

Considerações finais

Sendo objetivo deste estudo identificar e compreender condições que favorecem e/ou dificultam a ação docente, em particular ao nível das práticas de avaliação formativa de professores de Matemática e de Português que lecionam em duas escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário que ocuparam, em Portugal, lugar cimeiros e de fim da lista nos últimos rankings (2022), os dados evidenciam uma grande harmonia entre as visões dos professores/coordenadores dessas escolas. Dessas visões, sobressai a ideia geral de que as escolas, na sua dinâmica geral de funcionamento e nas práticas de avaliação que os professores desenvolvem, são influenciadas por uma cultura social/global que, de forma não explícita, “dita” as regras a seguir.

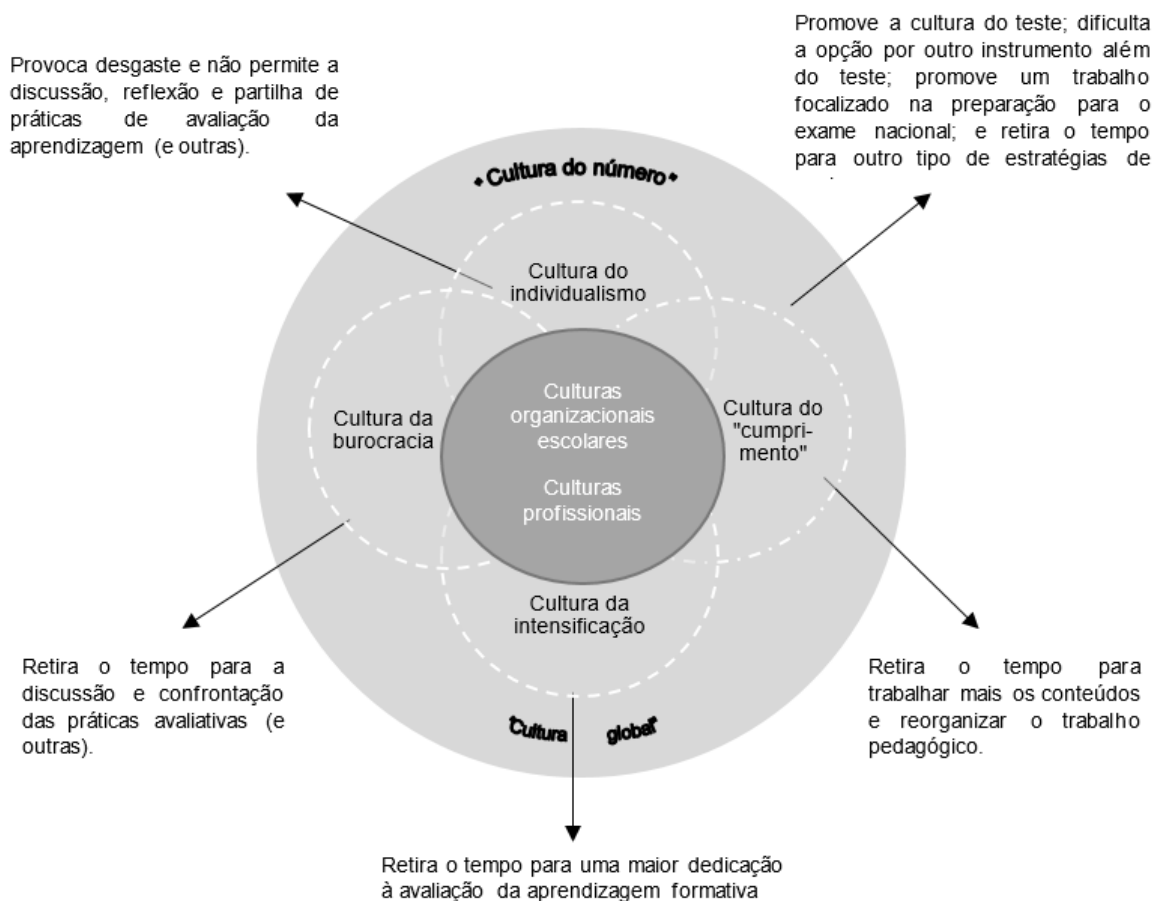
De modo mais concreto, a análise permitiu identificar como fator nuclear que parece inviabilizar a adoção de práticas de avaliação de natureza formativa, a *falta de tempo*, fator que é também associado à *burocratização*, à *intensificação de funções/papéis* dos professores e à exigência de *cumprimento do programa curricular*. No que respeita à dimensão burocrática, os professores reconhecem que burocracia que invadiu as escolas os tem “empurrado”, cada vez mais, para lógicas de trabalho individualistas e competitivas entre si (BARKER, 2023; COTLLE, 2019; GATES, 2021). Esta cultura do individualismo tem contribuído para um maior desgaste profissional, prejudicando a promoção de discussões,

reflexões e compartilhamento de práticas. A *intensificação do trabalho dos professores* (Nóvoa, 2009) e a diversidade de funções/tarefas a que têm de responder é também identificado como um elemento que converge para o reforço do individualismo profissional, e lhes retira tempo para uma maior dedicação à avaliação das aprendizagens. A vivência do tempo a nível organizacional e profissional parece situar-se numa interface entre o *haver* e o *não ter*. Isto é, o que parece ressaltar do estudo é que o tempo existente é submerso por rotinas de trabalho e por exigências profissionais, muitas vezes determinadas por agendas externas (DALE, 2004), e por lógicas do *Time is Money* (USUNIER, 1987) – “tudo é para ontem”, que levam a que os professores não *tenham tempo* para atuar “fora” desses padrões e fazer mais uso do *Time as reflection*, designadamente no que respeita aos processos de decisão coletiva sobre avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ou seja, em ambas as escolas os resultados apontam para um desencontro entre visões dos professores que reconhecem mais valias à avaliação formativa e as práticas de avaliação que desenvolvem. A prevalência de práticas de “testinite” (MARINHO, et al, 2017, 2019) que se observa em ambas a escola parece ser fortalecida e contaminada pelo *GERM* (SAHLBERG, 2011), isto é, por uma tendência global de padronização e de valorização de uma lógica métrica da avaliação, orientada para os resultados e para prestação de contas (AFFONSO, 2021). Esta tendência, tal como parece também ter ficado claro pela análise, é propícia ao desenvolvimento de culturas organizacionais escolares e profissionais que são atravessadas e influenciadas por múltiplas componentes que se configuram, em si, em (sub)culturas específicas.

A figura 1 esquematiza as principais tendências dos resultados congregando características relativas às culturas organizacionais escolares e profissionais e lógicas/culturas que marcam o trabalho docente, designadamente ao nível da avaliação das aprendizagens.

Figura 1- Culturas organizacionais e profissionais e lógicas das culturas que marcam o trabalho docente



Fonte: os autores

Não obstante, esta tendência dos resultados, importa ter presente, até pelas limitações que o estudo encerra, a existência de possibilidades congregadoras de cenários mais favoráveis e promissores de uma educação e de uma avaliação orientadas para uma formação global. Tal como Azevedo (2010), também nós acreditamos que nada do que acontece na educação escolar é uma fatalidade, sendo nossa responsabilidade deixar continuar este percurso ou alterá-lo. Neste sentido, subscrevemos a importância de cada escola fazer uso do seu *poder agência* (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015), não se deixando encerrar em um *self-deception*. Em síntese, sustentamos a importância das escolas e dos professores se mobilizarem internamente de modo a melhor se conhecerem, para reagirem aos inputs internos e externos e atuarem de forma congruente com os interesses e necessidades dos alunos potenciando-lhes uma formação, e consequente avaliação, orientada por princípios de maior equidade e justiça social.

Referências

- AFFONSO, Cláudia; MAGALHÃES, Jonas; FERNANDES, Cláudio; MOREIRA, Valéria. **O trabalho docente sob o fogo cruzado**, vol. 2. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.
- ANAGNOSTOPOULOS, Dortha. Testing, tests, and classroom texts. *Journal of Curriculum Studies*, v. 37, n.1, 35-63, 2005. DOI: [10.1080/0022027042000229350](https://doi.org/10.1080/0022027042000229350)
- AZEVEDO, Joaquim. **Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- BARBOSA, Odéssa; FIGUEIRÊDO, Arthane. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. *Olhar de professor*, v. 26, 1-20, e-20434.011, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011>
- BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2008.
- BARKER, Michael. When Tomorrow Comes: contextualising the independent review of Tomorrow's Schools. *Policy Quarterly*, v. 19, n. 3, p. 11-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26686/pq.v19i3.8307>
- BIESTA, Gert. What is Education For? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 75-87, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26609254>. Acesso em 7 out. 2023.
- BIRENBAUM, Menucha. Assessment culture versus testing culture: The impact on assessment for learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), **Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation** (pp. 275–292), 2016. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_16
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.
- CAZETTA, Aline Mariane. **Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o Governo Romeu Zema**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.
- COSTA, Matheus; MUELLER, Rafael. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. *Revista de Ciências Sociais*, v. 53, 181-197, 2020.
- COTLLE, Michele. **Enacting 'creativity' in a neoliberal policy context a case study of English primary school teachers' experiences**. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of PhD School of Education University of Roehampton, 2019. Disponível em: https://pure.roehampton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/2806572/Enacting_creativity_in_a_neoliberal.pdf. Acesso em 12 set. 2023.
- CUNNINGHAM, Jahneille. Missing the mark: Standardized testing as epistemological erasure in U.S. schooling. *Power and Education*, v. 11, n. 1, p. 111-120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1757743818812093>
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc., Campinas*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- DAY, Christopher.; GU, Qing. **Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times**. Routledge, 2014.
- EVETTS, Julia. (2013). Professionalism: value and ideology. *Current Sociology*, v. 61, n. 5-6, p. 778-796, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0011392113479316>
- FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 2, n. 11, pp.72-84, 2020.

- FERNANDES, Preciosa; MARINHO, Paulo. Políticas curriculares em Portugal na segunda década do século XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1539-1556, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.29>
- FERNANDES, Preciosa; OLIVEIRA, Elânia. Educação inclusiva e flexibilidade curricular: Aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 10, n. 2, p. 52-73, 2019.
- FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; FIGUEIREDO, Carla. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 22, n. 4, p. 417-425, 2013. DOI:10.1007/s40299-012-0041-1.
- FERREIRA, Joana Vaz.; MONTEIRO, Hugo. (2022). Do tempo da produção aos tempos da educação. Para uma análise da subjugação do educativo ao imediato e ao utilitário. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, v. 12, n. 2, p. 33-54. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v12i2.307>
- FLORES, Maria Assunção. Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) **Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva**, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.
- FULLER, Kay; STEVENSON, Howard (2019). Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1-4. 2019. DOI: 10.1080/00131911.2019.1532718
- GATES, Jake. (2021). **Neoliberal subjectivity and discourses in an elementary social studies methods course: a case study**. Dissertation in Curriculum and Instruction The Pennsylvania State University The Graduate School, 2021. Disponível em: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/24583 . Acesso em 15 out. 2023.
- HAIJOTERIOU, Christina.; ANGELIDES, Panayiotis. Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalization. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 15, n. 3, p. 274-289, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197919852564>
- HARDY, Ian. **School reform in an era of standardization: Authentic accountabilities**. Routledge, 2020.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal Ltda, 1998.
- HOPKINS, N. The democratic curriculum: Concept and practice. *Journal of Philosophy of Education*, v. 48, n. 3, 416-427, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12088>
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEICHT, K. T. Market fundamentalism, cultural fragmentation, post-modern skepticism, and the future of professional work. **Journal of Professions and Organization, Oxford**, v. 3, n. 1, p. 103-117, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpo/jov006>
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. **Educational Studies**, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2020. DOI:10.1080/03055698.2019.1570083
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação e suas práticas nas novas concepções curriculares: CRIAP/ASA**, 2002.
- MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. **Linhas Críticas**, 24, e19717, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19717>
- MARINHO, Paulo., LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. "GERM Infecioso" nas Culturas Escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem**

- Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, 2019. DOI: [10.35786/1645-1384.v19.n3.07](https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07)
- MARINHO, Paulo., LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Mathematics summative assessment practices in schools at opposite ends of performance rankings in Portugal. **Research in Mathematics Education**, v. 19, n. 2, p. 184-198, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1318085>.
- MARINHO, Paulo., LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de 'testinite'. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p.304-334, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132728>.
- NOORDEGRAAF, Mirko. Hybrid professionalism and beyond: (new) forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. **Journal of Professions and Organization**, v. 2, n. 2, p. 187-206, 2015. DOI 10.1093/jpo/jov002. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- NOORDEGRAAF, Mirko. From 'pure' to 'hybrid' professionalism: present-day professionalism in ambiguous public domains. **Administration & Society**, v. 39, n. 6, p. 761-785, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399707304434>
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OCDE (2021). **Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework**. OECD Education Working Paper No. 260, 2021.
- OECD (2022). **Review of Inclusive Education in Portugal. Reviews of National Policies for Education**. OECD Publishing, Paris, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- PAVAN, Ruth.; BACKES, José. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016. DOI:10.21814/rpe.5957
- PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: Kneyber, R. & Evers, J. (ed.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, p. 134-148, 2015.
- Ravitch, Diane. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**, 2016. New York: Basic Books.
- ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e dos professores**. Direção-Geral de Educação, 2018.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada**. Porto: Porto Editora, 2023.
- ROSSI, Peter; FREEMAN, Howard. **Évaluation: a systematic approach**. Sage Publications, 1993.
- SAHLBERG, Pasi. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In Karen Mundy; Andy Green; Bob Lingard e Antoni Verger (Eds.). **The Handbook of Global Education Policy**, p.128-144, 2016.
- SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Columbia University, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Meneses (org.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Almedina, 2018.
- SILVA, André Plez. **Dialogismo y afectividad en la constitución del sujeto profesor: diálogos entre Bakhtin y Freire en la educación de un mundo en mutación**. Tesis Doctoral. Universidade de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, 2022. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/77534> Acesso em 10 out. 2023.
- SMITH, William; HOLLOWAY, Jessica. School testing culture and teacher satisfaction. **Educ Asses Eval Acc** 32, 461-479, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09342-8>
- TELTEMANN, Janna; KLIEME, Eckhard. The impact of international testing projects on policy and practice. **Handbook of human and social conditions in assessment**, p. 369-386, 2016.
- USUNIER, J-C. Négociation des délais et différences culturelles. **Document de Recherche**, p. 87-32, 1987.

- CERAG, Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- VON DER EMBSE, Nathaniel; PENDERGAST, Laura; SEGOOL, Natasha; SAEKI, Elina; RYAN, Shannon. The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. **Teaching & teacher education**, v. 59, p. 492–502, 2016. DOI: <https://doi-org./10.1016/j.tate.2016.07.013>
- WESCOTT, Stephanie. (2022). The post-truth tyrannies of an evidence-based hegemony. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6178>
- YDESEN, Christian; ANDREASEN, Karen Egedal. Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. **Nordic Studies in Education**, v. 40, n. 2, p. 149–166, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>

Correspondência

Paulo Marinho: Doutor em Ciências da Educação, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Membro da Comunidade de Prática de Investigação - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe/CIIE/FPCEUP).

E-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>

Preciosa Fernandes: Doutora em Ciências da Educação, professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - sendo coordenadora da Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe) deste centro de investigação.

E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização dos autores.
