JORGE MANUEL BENTO PINTO

A AVALIAÇÃO FORMAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Dissertação de Doutoramento
em Estudos da Criança

Orientador: Prof. Doutor João Formosinho

Reg. 15369
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança
Braga, 2002

Resumo

Esta investigação centra-se na avaliação formal dos alunos ao longo de um ano lectivo numa escola do 1º ciclo. O facto desta avaliação ser imposta administrativamente, ser a face socialmente visível da avaliação, ser produzida num órgão de decisão colectiva e dar lugar a uma informação aos pais, torna estes processos particularmente interessantes para compreender como se constrói a avaliação ao longo do ano, em termos das práticas dos professores avaliadores, quais os seus significados em termos da relação ensino/aprendizagem e ainda quais os valores dominantes de uma cultura institucional de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico.

O quadro teórico de referência assenta essencialmente na problemática da avaliação, em particular na psicologia da avaliação escolar, e na construção social da avaliação. Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como acção orientada para uma tomada de decisão, que se desenrola no tempo e assenta em três pressupostos: *a avaliação é uma outra coisa, do que um simples processo de medida*; *a avaliação é um processo inserido num contexto específico com pessoas, objectos e valores*; e finalmente, *a avaliação é uma prática constituída, tanto por gestos profissionais, como simbólicos*.

A metodologia segue uma abordagem interpretativa, tomando como referência o estudo de caso de natureza etnográfica. Foi escolhida uma escola do 1º ciclo e durante um ano lectivo foram recolhidos em situação presencial, e analisados os discursos avaliativos dos professores nos três conselhos escolares com funções de avaliação. Foram também estudados os registos de avaliação de onze alunos dos vários anos de escolaridade. Estes dados foram complementados com notas de terreno, recolhidas no quotidiano de três turmas, uma do 2º ano e duas do 4º ano, durante um período de duas semanas em cada turma respectivamente. A análise, que acompanhou parte da recolha de dados, seguiu fundamentalmente a análise de conteúdo, sendo as categorias construídas *a posteriori*, embora influenciadas pelo referencial teórico de partida.

Os resultados do estudo mostram ao nível das práticas avaliativas, que a pessoa do avaliador está no centro do processo de avaliação formal, através das decisões que toma, existindo assim um espaço de liberdade e de individualidade nessas tomadas de decisão. As decisões, assentam em larga medida, quer nas intenções do professor avaliador, quer num vasto leque de informações que ultrapassam o mero desempenho escolar. Esta abordagem holística das informações em que se baseia o juízo avaliativo, contraria uma concepção da avaliação como um acto de medida centrada nos desempenhos escolares dos alunos. Uma outra constatação consiste em reconhecer que a avaliação sumativa tende a instituir-se como modelo não só nos três momentos de avaliação formal ao longo do ano, mas também, em todos os anos de escolaridade mesmo no 1º ano onde não há lugar à transição ou retenção dos alunos. Constata-se também que apesar das intenções dos professores em termos de avaliação serem diferentes ao longo do ano, partem sempre da ideia de que a avaliação formal é sobretudo um momento de balanço do estado do aluno, em relação ao nível do grupo/turma.

Em termos da informação avaliativa aos pais, aquilo que é comunicado acentua uma racionalidade administrativa em detrimento de uma razão de ser pedagógica.

Finalmente, a atribuição interna, das causas dos problemas detectados, o individualismo, na forma de entender o papel dos actores no processo de avaliação, e a normalização enquanto modelo de funcionamento da avaliação, parecem ser traços dominantes em termos de uma cultura institucional de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Avaliação; Práticas de avaliação formal; Avaliação e aprendizagem; Avaliação como um processo de interacção social; Avaliação informativa; Avaliação e valores; 1º ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This research focus on the formal assessment moments of the students of a primary school, over a school year. A number of facts make these moments especially interesting to understand how the assessment process develops over the year, in terms of the teachers' practices, of the meaning of this process in relation to the teaching and learning process, and of the mainstream values of an institutional assessment culture in the primary school. The facts are: assessment is an administrative imposition at central level; these moments are the visible face of the assessment process; they constitute a collective decision of a formal group of teachers; they constitute the basis of information to be delivered to the parents.

The theoretical framework for the study is principally derived from theoretical issues related to evaluation and assessment, such as the psychology of school-based assessment and on the social construction of assessment. From this perspective, assessment is regarded as decision-making oriented action, which develops through time and is based on three assumptions: assessment is something more than measurement; assessment is a process, which occurs in a specific context of people, objects, and values; finally, assessment is a practice, which includes both professional and symbolic activity.

An interpretive approach was followed, by adopting an ethnographic case study design. A primary school was selected, where the teachers' discourse concerning assessment was collected and analysed during the three meetings aiming at assessment. The assessment records of eleven students from all the grades were also collected and analysed. These data were complemented with field notes, which were collected in classroom over a period of two weeks. The focus was one class of the 2nd grade and two classes of the 4th grade. The analysis was made alongside part of the data collection and mainly took the form of content analysis. This made use of *a posteriori* categories, which were drawn from the data, even though these were influenced by the initial theoretical framework.

The results of the study suggest that, in terms of assessment practices, the assessor as an individual plays a central role in the assessment process, by making use of an existing element of freedom and individual action for the decisions he or she makes. Decisions are mainly based both on the intentions of the assessor-teacher and on a wide range of information, which goes far beyond the students' school performance. The holistic approach to information, on which the assessment judgement is based, contradicts a conception of assessment as a measurement procedure, which is centred on the students' school performance. Another finding is that summative assessment tends to be considered as the model, not only at the three formal assessment moments of the school year, but also in all grades, including the 1st grade, in which neither transition nor retention of students occurs. It can also be concluded that, regardless of their intentions, which vary along the year, the teachers view formal assessment as an opportunity to establish a balance of the individual student's performance against the group/class.

As far as information for parents is concerned, the data indicate that the content of this information is influenced by administrative concerns rather than by educational reasons. Finally, the mainstream institutional assessment culture in the primary school can apparently be described by the following main features: internal attribution of problems, individual ways of understanding the role of the different actors in the assessment process, and standardisation as a model for assessment procedures.

Key words: Assessment; Formal assessment practices; Assessment and learning; Assessment as a process of social interaction; Informative assessment; Assessment and values; Primary school.

Agradecimentos

Ao pensar nos significados que este trabalho tem para mim, como nasceu e se foi construindo, lembro-me muito de uma canção de Toquinho e Vinicius de Morais* chamada de *aguarela* que a certo momento diz:

Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu...
vai voando...contornando a imensa curva...vou com ela...

É para todas aqueles que de algum modo tornaram possível esse voo, mas também o pousar seguro, que vão os meus agradecimentos e dos quais saliento:

O Professor Doutor João Formosinho que de modo tão sábio e amigável, ajudou a consolidar a mancha da tinta e me aconselhou alguns percursos mais ricos e variados durante a viagem.

Aos professores e direcção da Escola da Alameda porque foram eles que me emprestaram as tintas e o papel para desenhar, num gesto de profunda amizade e confiança.

Aos meus companheiros de trabalho, pelas utopias, desilusões e concretizações que fomos vivendo e que temperou este gosto de voar, referindo, em particular, Ana Francisca e a Isabel Vieira.

À Escola Superior de Educação e, em particular, à Professora Ana Maria Bettencourt o facto de ter criado as condições para partir.

Aos meus amigos Vasco e Eduardo companheiros doutros voos, com quem celebro o estar de bem com a vida.

Às minhas filhas Marta e Ana, a quem dedico este trabalho, pela força e coragem que me souberam dar durante a viagem com o seu sorriso, mas também pela compreensão das ausências inevitáveis.

Finalmente, à Leonor companheira indispensável de viagens, porto seguro nas chegadas, mas sobretudo por me ter ensinado o gosto do desafio à conformidade.

Setembro, 2002

---

* Toquinho e Vinicius, *Millennium*, Polygram, Brasil

Índice geral

Págs.

Introdução 1
Problemas e questões do estudo 3
Pontos de partida 3
Questões do estudo 12
Pertinência do estudo 13
O conhecimento das práticas de avaliação em situações formais 14
A avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico 17
A formação em avaliação 18
Organização do estudo 20

Parte 1 – Concepções e Problemas

Capítulo I – A Avaliação no Contexto Educacional: Perspectivas Teóricas e Práticas 25
Avaliação: um conceito multifacetado 27
A natureza da avaliação 28
As funções da avaliação 33
Concepções teóricas da avaliação: uma perspectiva evolutiva 42
A avaliação como uma medida 42
A avaliação como uma congruência 46
A avaliação como um julgamento profissional 49
A avaliação plural e integradora 52
A racionalidade da avaliação no campo pedagógico 57
Situações pedagógicas e avaliação 57
Ensinar: avaliação sumativa 60
Formar: avaliação formativa 61
Aprender: avaliação formadora 63
A dimensão institucional 66
Considerações finais 71

Capítulo II – Práticas de Avaliação: Questões Emergentes 73
A relação entre saber e avaliação: objectividade vs. subjectividade.... 76
Saber e avaliação: uma relação linear de medida..... 77
Saber e avaliação: a reforma dos objectivos e dos instrumentos..... 85
Saber e avaliação: um comportamento cognitivo de decisão..... 92
Saber e avaliação: uma relação complexa construída socialmente 99
O professor avaliador e as suas práticas avaliativas..... 110
A atitude de fiscalização..... 111
A atitude de observador de sinais..... 113
A atitude de aconselhamento..... 115
A atitude de consultor..... 116
O aluno através das suas produções escolares..... 119
O erro como um mal a erradicar..... 119
A concepção do erro como um sintoma..... 121
A concepção formativa do erro..... 123
O erro como uma acção criativa..... 125
Considerações finais..... 126

Capítulo III – Avaliação Prescrita..... 129
Uma moldura para as práticas de avaliação..... 131
Breve olhar sobre as ideias e as práticas de avaliação em Portugal.... 132
A avaliação do ponto de vista das práticas prescritas..... 137
As funções da avaliação..... 137
Os objectos de avaliação..... 140
As modalidades de avaliação..... 142
A partilha de poderes em avaliação..... 149
Os ritmos da avaliação..... 156
Decisões avaliativas..... 158
A avaliação do ponto de vista dos valores veiculados..... 163
O modelo de avaliação e a análise dos espaços problemáticos..... 167
O espaço de construção do referente..... 168
O espaço de elaboração da formulação do julgamento..... 170
O espaço do contexto social da avaliação escolar..... 172
As tensões e dinâmicas do agir avaliativo..... 178
Considerações finais..... 184

Parte 2 – Discursos e Práticas

Capítulo IV – Metodologia do Estudo 191
Opções metodológicas 193
Paradigma do estudo 193
Critérios inerentes a um paradigma construtivista 196
Design do estudo 200
Unidades de análise 204
Participantes e o papel do investigador 210
Recolha de dados: procedimentos e instrumentos 213
Métodos de tratamento e análise de dados 225
Os discursos avaliativos dos professores 230
Os alunos problema nos discursos avaliativos dos professores 235
As informações avaliativas aos encarregados de educação 238

Capítulo V – A Escola da Alameda 243
O contexto geográfico e social 245
O contexto institucional 247
Os espaços 253
A escola e os seus actores directos 255
Os alunos 255
Os professores 257
O pessoal não docente 260
As relações entre os actores 260
A organização e a gestão da vida na escola 261
O conselho executivo 262
O conselho pedagógico 265
O conselho de escola 268
O conselho de ano 270
Síntese 270
Organização e funcionamento pedagógico 272
A turma e o tempo escolar 272
Os professores e o trabalho pedagógico 273
Síntese 283
Os dispositivos de apoio educativo 284
As concepções 284
O trabalho no terreno 287
O balanço do trabalho de apoio educativo 288
Síntese 290
A dinamização da vida na escola 290
Os projectos 291

O centro de recursos..... 294
As visitas de estudo e o passeio anual..... 294
As relações da escola com a comunidade..... 296
Os encarregados de educação..... 296
Instituições da comunidade..... 298
Considerações finais..... 300

Capítulo VI – Os Discursos Avaliativos no 1º Período..... 305
Enquadramento e contextualização..... 307
A reunião de avaliação do 1º período..... 311
Os discursos avaliativos no 1º ano..... 313
Os discursos avaliativos no 2º ano..... 328
Os discursos avaliativos no 3º ano..... 344
Os discursos avaliativos no 4º ano..... 355
Considerações finais..... 372

Capítulo VII – Os Discursos Avaliativos no 2º Período..... 383
Enquadramento e contextualização..... 385
A reunião de avaliação do 2º período..... 386
Os discursos avaliativos no 2º ano..... 388
Os discursos avaliativos no 3º ano..... 393
Os discursos avaliativos no 4º ano..... 406
Considerações finais..... 422

Capítulo VIII – Os Discursos Avaliativos no 3º Período..... 437
Enquadramento e contextualização..... 439
A reunião de avaliação no 3º período..... 439
Os discursos avaliativos no 4º ano..... 442
Os discursos avaliativos no 3º ano..... 465
Os discursos avaliativos no 2º ano..... 481
Os discursos avaliativos no 1º ano..... 499
Considerações finais..... 524

Capítulo IX – Da Avaliação Prescrita aos Discursos Avaliativos..... 543
Alguns eixos orientadores da avaliação..... 545

Os discursos de avaliação 547
Evolução dos discursos avaliativos nos três períodos 555
Apresentação do estado dos alunos 555
Interpretações/justificações 556
Orientações para a acção 558
Reflexão sobre as acções desenvolvidas 560
Considerações finais 561
Traços dominantes de uma teoria implícita do ensino 562
Algumas hipóteses explicativas 572

Capítulo X – Os Alunos Problema no Discurso Avaliativo dos Professores 575
Os alunos problema em conselho escolar de avaliação 577
Os cenários de trabalho e a selecção das histórias dos alunos 579
Os olhares sobre as histórias de alunos 580
Cenários de continuidade 584
Os problemas persistem e os alunos transitam 584
Síntese 599
Os problemas persistem e os alunos são retidos 603
Síntese 614
Os problemas resolvem-se, total ou parcialmente, e os alunos transitam 617
Síntese 630
Cenários de descontinuidade 634
História do 1º período 634
Histórias do 3º período 636
Síntese 639
Considerações finais 641

Capítulo XI – Os Alunos Problema nas Fichas de Informação aos Encarregados de Educação 653
O registo de avaliação – suporte da avaliação informativa 656
Dois olhares sobre os registos de avaliação 658
Os discursos de avaliação informativa 661
Projecto Área Escola 661
Síntese final 662
As informações utilizadas na construção das sínteses finais 663
Dados sobre o aluno 664
Perspectivas de evolução do aluno 671
Orientações para a acção 672
Decisões 675

Saudações..... 678
Conclusão..... 680
As imagens dos alunos em situações singulares nas sínteses finais.... 683
Os problemas persistem e os alunos transitam..... 684
Os problemas persistem e os alunos são retidos..... 687
Os problemas resolvem-se, total ou parcialmente, e os alunos transitam..... 691
Não existem problemas..... 695
Conclusão..... 698
Considerações finais..... 703
A informação avaliativa e as suas funções..... 703
A construção da informação avaliativa..... 704
As informações avaliativas e as imagens de aluno..... 706
As soluções para a resolução dos problemas nas sínteses de avaliação..... 707
As decisões na informação avaliativa..... 708

Parte 3 – Uma Análise Integradora

Capítulo XII – A Avaliação Formal: um Processo Socialmente Construído..... 713
Acções e interacções dos professores no desempenho do papel de avaliadores..... 715
Nível individual..... 718
O professor como um profissional no seu ofício de ensinar..... 718
O contexto privado: a intimidade das escolhas..... 726
Significado social: balanços e prognósticos como um acto profissional..... 727
Nível institucional..... 728
O conselho escolar: um espaço de cultura institucional..... 728
O conselho escolar: um contexto público, mas restrito..... 742
Significado social: validação dos julgamentos avaliativos e do trabalho do professor..... 743
Nível social alargado..... 744
A informação às famílias e os seus gestos..... 744
A informação às famílias: um contexto público alargado..... 753
Significado social: validação social do professor e da instituição..... 754
Considerações finais..... 756
Os níveis de comunicação e os seus significados..... 756
A avaliação como verificação da conformidade..... 758

Capítulo XIII – Conclusões e Prolongamentos 761
Síntese do estudo 763
Interpretações dos resultados 769
Os contextos, as práticas, a cultura de avaliação 771
Os níveis de acção do avaliador 772
As práticas de avaliação formal do avaliador 780
As práticas de avaliação na informação aos pais 793
Traços de uma cultura de avaliação 796
Considerações finais 803
Balanço reflexivo 806
Implicações do estudo na formação de professores 810
Implicações do estudo na gestão da avaliação no seio das instituições educativas 813
Implicações do estudo na investigação educacional 814

Referências 817

Anexos 839

Índice de quadros

Págs.

Quadro 1 - Fontes e instrumentos de recolha de dados..... 220

Quadro 2 - Os objectos de análise e as suas categorias..... 229

Quadro 3 - População escolar da escola da Alameda e do Agrupamento do Parque em 1999/2000..... 255

Quadro 4 - Os professores da escola da Alameda e Agrupamento do Parque em 1999/2000..... 257

Quadro 5 - 1º período. 1º ano. Apresentação do estado dos alunos... 314

Quadro 6 - 1º período. 1º ano. Interpretações/justificações..... 319

Quadro 7 - 1º período. 1º ano. Orientações para a acção..... 323

Quadro 8 - 1º período. 1º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 327

Quadro 9 - 1º período. 2º ano. Apresentação do estado do aluno..... 329

Quadro 10 - 1º período. 2º ano. Interpretações/justificações..... 333

Quadro 11 - 1º período. 2º ano. Orientações para a acção..... 337

Quadro 12 - 1º período. 2º ano. Reflexões sobre a acções desenvolvidas..... 342

Quadro 13 - 1º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno..... 346

Quadro 14 - 1º período. 3º ano. Interpretações/justificações..... 349

Quadro 15 - 1º período. 3º ano. Orientações para a acção..... 352

Quadro 16 - 1º período. 3º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 356

Quadro 17 - 1º período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno..... 358
Quadro 18 - 1º período. 4º ano. Interpretações/justificações..... 363
Quadro 19 - 1º período. 4º ano. Orientações para a acção..... 366
Quadro 20 - 1º período. 4º ano Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 371
Quadro 21 - 1º período. Enunciados avaliativos por eixos e categorias..... 373
Quadro 22 - 2º período. 2º ano. Orientações para a acção..... 391
Quadro 23 - 2º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno..... 395
Quadro 24 - 2º período. 3º ano. Interpretações/justificações..... 399
Quadro 25 - 2º período. 3º ano. Orientações para a acção..... 402
Quadro 26 - 2º período. 3º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 405
Quadro 27.- 2º período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno..... 408
Quadro 28 - 2º período. 4º ano. Interpretações/justificações..... 413
Quadro 29 - 2º período. 4º ano. Orientações para a acção..... 416
Quadro 30 - 2º período. 4º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 420
Quadro 31 - 2º período. Enunciados avaliativos por eixos e categorias..... 424
Quadro 32 - 3º período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno..... 444
Quadro 33 - 3º período. 4º ano. Interpretações/justificações..... 451
Quadro 34 - 3º período. 4º ano. Orientações para a acção..... 454
Quadro 35 - 3º período. 4º ano. Reflexões sobre a acções desenvolvidas..... 461
Quadro 36 - 3º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno..... 467
Quadro 37 - 3º período. 3º ano. Interpretações/justificações..... 471

Quadro 38 - 3º período. 3º ano. Orientações para a acção..... 473
Quadro 39 - 3º período. 3º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas..... 477
Quadro 40 - 3º período. 2º ano. Apresentação do estado do aluno..... 483
Quadro 41 - 3º período. 2º ano. Interpretações/justificações..... 487
Quadro 42 - 3º período. 2º ano. Orientações para a acção..... 489
Quadro 43 - 3º período. 2º ano. Reflexões sobre a acções desenvolvidas..... 493
Quadro 44 - 3º período. 1º ano. Apresentação do estado do aluno..... 501
Quadro 45 - 3º período. 1º ano. Interpretações/justificações..... 507
Quadro 46 - 3º período. 1º ano. Orientações para a acção..... 513
Quadro 47 - 3º período. 1º ano. Reflexões sobre a acções desenvolvidas..... 517
Quadro 48 - 3º período. Enunciados avaliativos por eixos e categorias..... 525
Quadro 49 - Situação dos alunos referidos pelo conselho escolar 578
Quadro 50 - Síntese dos cenários de continuidade..... 633
Quadro 51 - Tipo de informação usada na construção da síntese..... 663
Quadro 52 - As funções dominantes da avaliação ao longo do ano ... 738
Quadro 53 - Características das informações produzidas no conselho escolar e as divulgadas às famílias..... 745
Quadro 54 - As práticas de avaliação nos diferentes níveis de acção.. 772
Quadro 55 - As práticas de avaliação nos diferentes nos três períodos lectivos..... 781
Quadro 56 - As práticas de avaliação informativa..... 793

Índice de figuras

Págs.

Figura 1 - As situações pedagógicas e a avaliação..... 59
Figura 2 - A avaliação como um acto de comunicação..... 101
Figura 3 - Estrutura das unidades de análise..... 206
Figura 4 - Natureza dos dados recolhidos..... 227
Figura 5 - Etapas no processo de julgamento avaliativo..... 642
Figura 6 - O processo de construção social da avaliação formal..... 716
Figura 7 - Avaliação formal: uma visão integrada..... 771

Índice de gráficos

Págs.

Gráfico 1 - Evolução dos enunciados avaliativos, por eixo de análise, nos três períodos..... 549

Gráfico 2 - Evolução do discurso no eixo **apresentação do estado do aluno**..... 555

Gráfico 3 - Evolução do discurso no eixo **interpretações/justificações**..... 557

Gráfico 4 - Evolução do discurso no eixo **orientações para a acção**..... 558

Gráfico 5 - Evolução do discurso no eixo **reflexão sobre as acções desenvolvidas**..... 560

Índice de anexos

Págs.

Anexo I	Guião de Entrevista – Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.....	841
Anexo II	Guião de Entrevista – Presidente do Conselho Pedagógico.....	845
Anexo III	Guião de Entrevista – Professoras titulares com turma...	846
Anexo IV	Guião de Entrevista – Professoras de Apoio.....	848
Anexo V	Portfólio de histórias de alunos.....	850
Anexo VI	Registo de Avaliação.....	879

Introdução

Problema e questões do estudo

Pontos de partida

A democratização das sociedades tem permitido um papel mais interveniente e interpelativo dos cidadãos, face a políticas e práticas educativas com grande influência social, consideradas, até há alguns anos atrás, como tabus. A avaliação era um desses assuntos vistos como intocáveis e inevitáveis, quer quanto à sua legitimidade e necessidade, quer quanto às suas práticas.

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e, muito particularmente, da promulgação do despacho 98/A/92/ME, que regulamentava a avaliação dos alunos do ensino básico, a avaliação passou a estar de uma forma mais generalizada no centro de inúmeras polémicas e debates até porque a instituição escolar não é alheia às contradições da sociedade, que se caracterizam pela ausência de acordo sobre os valores e as finalidades da própria Escola.

Mas será que estes debates têm contribuído para uma melhor compreensão da importância da avaliação no campo pedagógico, e para a construção de práticas de avaliação que ajudem a transformar as pessoas no seu melhor? Em nosso entender, a resposta a esta questão não é simples nem linear. Se por um lado, falar-se de avaliação contribui para uma maior tomada de consciência pelos cidadãos dos poderes que lhe estão associados, do seu significado social, e do seu papel no interior da sociedade e dos sistemas educativos, por outro, parece que não se tem avançado na construção de novos olhares para esta prática a partir de uma racionalidade pedagógica. Tal como na sua origem, pelo menos na sua versão mais formal, a razão de

ser da avaliação parece continuar ainda relacionada tanto com a organização social do trabalho, como com a lógica, também ela fragmentada, da organização escolar, assente nos grupos normalizados em função da idade e nível escolar (Barbier, 1986).

Contudo, este novo interesse e debate representa talvez a possibilidade de discutir a avaliação de uma forma mais plural e aberta, ajudando a tornar mais visíveis alguns aspectos ocultos sob um manto de verdades feitas, que por vezes a avaliação sugere. Sob a designação de avaliação, escondem-se práticas, intenções e significados, sociais e pedagógicos que importa equacionar para se poder perceber caminhos possíveis no avanço da compreensão e construção de uma nova cultura de avaliação (Pinto, 1991).

Estas controvérsias são fruto de um tempo de incerteza gerado, em parte, pelos rápidos movimentos sociais ao nível das teorias, da ética e da tecnologia. A voragem do agir limita muitas vezes a riqueza do pensar e cria uma ideia de relativismo cego em que, se tudo é relativo, tudo se pode aceitar. A avaliação enquanto facto educativo e prática social não escapa também a esta lógica. Salientamos de seguida algumas destas visões controversas que de certo modo têm marcado os debates em torno da avaliação.

Uma primeira controvérsia prende-se com as *finalidades e os valores da avaliação* que reflectem as visões contraditórias sobre a própria escola e as suas missões. A incerteza que a sociedade enfrenta, naturalmente, não fica ao portão da escola e repercutem-se sobre as modalidades de avaliação em uso e sobre a adesão social a tais práticas. Durante muito tempo, as sociedades europeias acreditaram que era possível conter dentro de certos

limites o número de pessoas instruídas e serviram-se da avaliação selectiva para excluir parte dos indivíduos de uma continuidade nos estudos. O próprio mercado de trabalho não exigia nem grande qualificação nem grande diferenciação profissional pelo menos ao nível dos trabalhadores/operários. Todavia, essa realidade mudou profundamente. A necessidade de mais e melhor formação tornou-se uma exigência e é hoje uma evidência para a sociedade em geral. Contudo, os governos e as autoridades educativas conservam com muita frequência, tanto devido às contradições internas das burocracias escolares, como aos conservadorismos de todos os tipos, uma distância entre um ideal declarado e uma realidade concreta dos sistemas educativos (Perrenoud, 1998). Ora esta contradição reflecte-se nas lógicas organizativas da avaliação (Perrenoud, 1998): uma virada para a selecção e para a classificação dos alunos em função do seu valor, revelado através de uma avaliação normativa; a outra, orientada para o apoio às aprendizagens dos alunos, através das interacções retroactivas que os professores dão aos alunos no decurso do trabalho quotidiano.

O que está em jogo nesta contradição não é forçar a opção de um modelo sobre o outro, mas evitar o enclausuramento das práticas avaliativas numa única lógica, enquanto no plano das ideias coexistam as duas num plano de igualdade. (Perreti, 1987). Assim, um caminho para ultrapassar esta contradição consiste em perceber a possibilidade e a articulação possível entre estas duas lógicas de avaliação.

Uma segunda contradição prende-se com a *natureza da própria avaliação*. Há uma progressiva tomada de consciência de que a avaliação não se resume apenas a um gesto técnico de atribuição de uma classificação

expressa, normalmente, numa nota. Apesar do interesse sempre persistente em torno da avaliação como uma medida dos saberes, é difícil resistir às críticas da docimologia (Pierron, 1963) que põem a descoberto as fragilidades desta concepção, nomeadamente, em termos da sua falta de objectividade e fidelidade. Esta subjectividade da avaliação enquanto medida é também evidenciada num estudo recente sobre o julgamento avaliativo dos professores (Merle, 1996). Contudo, de acordo com Ranjard (1986) estas evidências pouco têm contribuído para pensar a avaliação de um outro modo. Há, por vezes, mesmo um processo de relativo branqueamento deste problema, fazendo crer que as coisas são como são e não é possível fazer doutro modo. Os erros ou os problemas devem-se provavelmente aos professores, devido à sua falta de formação, de coordenação e mesmo avaliação externa. Sendo assim, torna-se inútil continuar a falar desses problemas, até porque se corre o risco de acentuar as defesas contra a angústia e a desvalorização que muitos professores sentem.

Contudo, a avaliação, tenha ela a forma que tiver, é necessariamente uma transacção e uma negociação, entre alunos e professores em primeiro plano, mas também com os pais, os pares e autoridades educativas. A avaliação, mais do que um gesto técnico é um processo de interacção social complexo que ocorre num espaço institucional, com regras mais ou menos implícitas (Cardinet, 1988). Assim, a avaliação é um processo central de manufactura do sucesso ou insucesso dos alunos (Perrenoud, 1984).

Ainda nesta linha de uma visão redutora da avaliação, se entende com mais nitidez o papel que a avaliação desempenha na organização e funcionamento do sistema educativo e das suas instituições. Num artigo de

opinião, em que reflecte sobre os dez anos de Lei de Bases do Sistema Educativo, Campos (1996) identifica como um dos principais problemas em relação à sua implementação, a ausência de metas centradas nos resultados dos alunos. Deste modo, sem este referencial, os programas e o sistema de avaliação dos alunos constituíram-se como elementos dispersos e sem coerência interna. Esta falta de articulação é provavelmente um dos elementos que leva a uma opinião mais ou menos generalizada de que *todos os alunos passam,* o que leva a pôr em causa a qualidade do próprio sistema educativo, com o efeito perverso de fazer crer que mais avaliação resolveria todos os problemas da qualidade. Também Formosinho (1985), ao analisar a organização da escola, e a forma como esta gera e mantém o insucesso, refere como variável importante o regime de reprovação/aprovação anual. Numa Escola com um currículo uniforme, em que a componente académica se torna na razão de ser da própria escola e em que a componente instrução é dominante, não resta muita margem para que a avaliação não seja reduzida à verificação da aquisição de um conjunto de indicadores centrados naquilo que o professor ensinou. Esta prática, ao reduzir o sucesso/insucesso à aquisição de um conjunto de conteúdos programáticos, contribui para a redução de outras funções da escola, igualmente importantes como socialização e estimulação, na formação dos futuros cidadãos (Formosinho, 1992). A avaliação reduzida apenas à sua dimensão de medida de saberes torna-se um travão à inovação na medida em que favorece a submissão do ensino à própria avaliação. Ensinar apenas o que pode ser medido, para ser *bem* avaliado, perverte a própria relação entre ensino e aprendizagem. Esta visão redutora da escola e do ensino, aparentemente sem sentido nos dias de hoje, não deixa de ser um modo interessante da própria escola salvar as aparências do seu eventual colapso. Ao avaliar os saberes dos alunos susceptíveis de ser

mensuráveis não só reforça a possibilidade da avaliação como medida, mas torna-se também mais fácil atribuir ao aluno, à sua vontade e ao seu mérito, os resultados escolares, deslocando para segundo plano as condições de ensino e aprendizagem. Esta postura iliba não só a escola das suas responsabilidades, mas também a própria actividade pedagógica dos professores. Tudo isto favorece a instalação de um ciclo que reforça o desenvolvimento de práticas de avaliação formal que privilegiam o balanço e a medida. A saída deste jogo implica colocar em questão o papel e as funções da avaliação não em termos gerais e abstractos, mas em função do contexto em que se realiza.

Um terceiro aspecto controverso prende-se com *o modo ambíguo como a avaliação é vista* numa perspectiva ontológica: um processo frio (Chevallard, 1990); ou pelo contrário um processo socialmente construído. Normalmente há uma tendência para olhar a avaliação como uma actividade abstracta, isto é, sem pessoas, nem contextos. Os estudos comparativos de avaliação entre diferentes países como por exemplo, o Pisa 2000 favorecem este olhar, que é tanto mais acentuado, quanto mais a avaliação é vista como uma medida ou como um gesto técnico. Os actores ou os contextos apenas se tornam visíveis quando acontece alguma anomalia não esperada ou para explicar alguma subjectividade, perante alguma crítica. No fundo, reproduz-se a mesma lógica que se utiliza com os alunos, traduzida pela ideia de que *a culpa é em última instância sempre do outro* (Meirieu, 1987). Todavia, esta explicação não resiste perante o poder de interpelação dos diferentes actores remetidos para esta situação incómoda e culpabilizante.

Como sublinha Barlow (1992), a avaliação está no centro de uma complexa teia de relações. A avaliação não se faz apenas por fazer, mas tem sempre, implícitos ou explícitos, um conjunto de "pedidos". É através dela que a administração impõe e controla as instituições educativas, por sua vez é através dela que as instituições impõem e controlam se os seus docentes cumprem as suas funções. Por seu turno, é através da avaliação que os professores impõem os programas a leccionar e controlam o trabalho dos seus alunos. É ainda através dela, que as instituições se relacionam de uma forma sistemática com os pais e que estes controlam o estado dos seus filhos e, consequentemente, o trabalho dos professores e das instituições. Assim, é impossível conceber a avaliação como algo independente do contexto em que ocorre e sem os seus protagonistas. A compreensão dos "factos de avaliação", isto é, as suas intenções, significados, objectos, meios, processos e usos só é possível se a avaliação for entendida como um processo contextualizado, e construído e agido por pessoas, também elas envolvidas em diferentes contextos e ocupando diferentes posições hierárquicas nesses mesmos contextos (Chevallard, 1990). Assim, para compreender a avaliação não basta a elaboração de teorias acabadas e globalizantes, mas perceber o significado de determinados factos produzidos num contexto particular, não só em termos das suas funções, mas também em termos dos valores que os próprios actos avaliativos encerram. É nesta perspectiva que se pode perceber então as funções da avaliação e os papéis que os avaliadores desempenham no quadro do sistema educativo e do próprio processo de ensino e aprendizagem.

O quarto aspecto prende-se com o *reconhecimento da coexistência de várias concepções de avaliação*, dos seus significados e dos seus usos que se cruzam não só nos discursos avaliativos como também ao nível das suas

práticas. De uma avaliação centrada nos sistemas de notação, em que a tónica era posta nos processos e nos instrumentos de medida, passa-se a uma avaliação centrada nos objectivos educacionais, que são mais ou menos explícitos. Nesta linha, a tónica é posta não só na definição dos próprios objectivos, mas também nas condições e nos processos necessários para a sua concretização. Embora esta ultima perspectiva não permita ultrapassar o paradigma da avaliação como uma medida, provoca um alargamento ao nível dos objectos de avaliação e, sobretudo, chama a atenção para a relação entre produtos e processos. Contudo, a avaliação adquire também um novo significado enquanto processo de recolha e análise de informação, orientada para uma melhoria do funcionamento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, a avaliação, ao constituir um momento de reflexão da acção pode tornar-se num processo fundamental de aprendizagem, tanto para os alunos como para as próprias instituições. Mas este alargamento teórico da noção de avaliação, nem sempre é acompanhado de uma forma consistente em termos das práticas avaliativas. Este facto, trás para o terreno da avaliação o problema do relativismo cego, que consiste em atribuir o mesmo valor às diferentes práticas existentes. Uma vez que existem e há a liberdade de as usar, tanto faz usar uma como outra. Neste cenário, normalmente prevalece a perspectiva que não implica grandes mudanças e que são coerentes quer com as restantes práticas pedagógicas dos professores, quer com a tradição institucional. Todavia, a avaliação enquanto actividade social está longe de ser um processo abstracto. Tanto os estudos de Noizet e Caverni (1978), sobre o papel das expectativas, os de Merle (1996) sobre os julgamentos avaliativos e os de Perret-Clermont e Nicolet (1988) ao nível do conflito sócio cognitivo, mostram o papel do contexto na avaliação bem como na própria aprendizagem dos alunos.

Se ao nível do ensino em termos genéricos se pode aceitar a ideia de que este já não é o que era, uma vez que, a realidade, que os futuros professores encontram hoje, é diferente daquela que viveram enquanto alunos (Perrenoud, 2002), no que concerne à avaliação as coisas não são tão evidentes. Embora se possa reconhecer um avanço em termos conceptuais, o mesmo já não é tão evidente em termos das práticas, pelo menos nos momentos formais de avaliação. A constatação desta diferença entre as teorias e as práticas avaliativas pode levar, naturalmente, a uma atitude de desencorajamento e a uma postura de demissão. Esta atitude pode ser, tanto mais nítida, quanto mais, os contextos são vistos como estáveis e imutáveis, e aos quais não se pode fugir. Contudo, uma outra postura consiste em perceber esses mesmos contextos como dinâmicos, isto é, instáveis dentro de certos limites, em função da interacção que com eles se estabelece. Caminhar entre a determinação social e a utopia de lhe escapar exige todo um jogo permanente e intenso, entre o actor e o seu contexto, isto é, de perceber as perplexidades que as acções encerram e assim poder agir no sentido que se pretende. Todavia, para isso, é fundamental não deixar que a razão de ser da avaliação se encontre em si própria e nos seus gestos técnicos. Pelo contrário, esta tarefa exige que a avaliação possa ser pensada e reflectida nas suas relações com o campo educativo, isto é, com o ensino e a aprendizagem e as dinâmicas institucionais.

Ora, é neste quadro de entendimento amplo da avaliação, embora pouco consensual, que surge o propósito de desenvolver o nosso estudo em que se procura perceber o funcionamento da avaliação formal e dos seus significados em termos das práticas dos professores avaliadores, no quadro de uma organização específica – uma escola do 1º ciclo.

Este estudo organiza-se assim em torno de dois eixos estruturantes: as práticas avaliativas dos professores e os contextos em que ocorrem. Estudar as práticas de avaliação torna-se indispensável para perceber o sentido da avaliação no campo pedagógico, isto é, as suas relações com o ensino e a aprendizagem. Mas as práticas ocorrem em situações específicas com objectivos mais ou menos concretos. Estes contextos geram assim um conjunto de constrangimentos que limitam as possibilidades de acção do avaliador, mas que ao mesmo tempo fornecem os quadros conceptuais e morais que legitimam essas mesmas práticas.

O nosso estudo não abrange toda a avaliação que o professor faz, mas apenas a avaliação formal, que é aquela que ocorre no final de cada período lectivo e que está regulamentada através de legislação. Assim, a avaliação formal repartida pelos seus três momentos ao longo do ano, representa o contexto pedagógico.

A própria avaliação formal ocorre num contexto institucional de decisão colectiva – o conselho escolar. Por seu turno, o conselho escolar é um órgão de decisão colectiva numa organização específica – uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, podemos dizer que estamos perante três contextos, um de natureza pedagógica que suscita o *pedido* da avaliação, outro de natureza institucional onde se *tomam as decisões* avaliativas e ainda o contexto organizacional que *enquadra* as diversas acções avaliativas, não só em termos da forma como é interpretada a legislação, mas também em termos da cultura de avaliação.

Questões do estudo

Assim, a nossa investigação organiza-se em torno da pesquisa de respostas para as seguintes questões:

- Quais as práticas avaliativas emergentes nos processos de avaliação formal em termos do contexto pedagógico?
  - Como se constrói o juízo avaliativo por parte dos professores?
  - Como é enunciado o juízo avaliativo?
  - Como é que o conselho escolar acolhe os enunciados avaliativos?
  - Como se divulgam os juízos avaliativos?
  - Que consequências tem a avaliação para o aluno?

- Quais os significados pedagógicos e institucionais das práticas de avaliação formal?
  - Que valores emergem das práticas de avaliação?
  - Que relações existem entre a avaliação e o desenvolvimento do currículo?
  - Quais as práticas do conselho escolar em termos do processo de avaliação?
  - Que tipo de informação avaliativa é dispensada aos pais após os momentos formais de avaliação?

Pertinência do estudo

Este estudo centra-se essencialmente em três grandes áreas: uma no conhecimento das práticas de avaliação em situações formais, enquanto construções pessoais e sociais, e as suas relações com a aprendizagem. Outra no funcionamento da avaliação na Escola do 1° ciclo do ensino básico. Finalmente podemos ainda referir o interesse deste estudo no âmbito da formação inicial e contínua de professores.

O conhecimento das práticas de avaliação em situações formais

A avaliação é pela sua natureza um facto educativo bastante complexo (Hadji, 1997). Por um lado, a avaliação pode ser vista como uma concepção teórica, uma vez que encontra aí nos saberes teoricamente instituídos os fundamentos e as justificações das perspectivas que assume, mas a avaliação é também constituída por um conjunto de acções que se desenvolvem em momentos específicos e com propósitos concretos sem que haja, necessariamente, uma relação estreita entre a acção realizada e o teoricamente possível e desejado, tanto em termos pessoais como institucionais (Dominicé, 1979). A avaliação tal como qualquer outra actividade social é um processo que se desenrola num espaço e num tempo histórico, isto é, num contexto com regras, que medeiam o jogo entre pensar e agir em termos individuais mas também em termos colectivos (De Ketele, 1990) Conhecer estas regras e o modo como são construídas e vividas pelos seus actores pode ser um contributo importante para aproximar as concepções e as práticas.

É nesta perspectiva que enquadramos a decisão de estudar a avaliação formal. Este tipo de avaliação ao cumprir um conjunto de funções que decorre da definição das políticas educativas está regulamentado em termos legislativos. Todavia, cada instituição apropria-se da legislação em função da sua própria cultura institucional. Assim, o contexto de avaliação formal transforma a avaliação individual de cada professor, numa avaliação também institucional que deve seguir um conjunto de procedimentos (Chevallard, 1990).

Conhecer a evolução destes procedimentos em função da evolução do próprio processo de ensino aprendizagem, ajuda-nos a perceber como se constrói ao longo do ano a relação entre avaliação e a aprendizagem dos alunos. Apesar de se poder argumentar que esta avaliação formal não esgota toda a avaliação e que, portanto, poderá haver outro tipo de práticas ao nível da avaliação informal, tem naturalmente todo o sentido. Todavia, é esta avaliação formal que, em termos sociais, é a face visível da avaliação, podendo influenciar as práticas de avaliação mais individuais, retirando assim espaço de manobra e de sentido para uma transformação dessas mesmas práticas (Hadji, 1997).

Contudo, a avaliação entendida como uma prática social implica também uma escolha epistemológica, isto é, o processo avaliativo encontra a sua razão de ser numa representação conceptual teórica. O facto desta representação ser em simultâneo justificação, mas também modelo de acção, implica muitas vezes uma redução do campo teórico a um esquema de actividade que se institui como padrão de funcionamento (Couet, 1997). Assim, a própria acção estará automaticamente justificada. É neste quadro que os professores constróem normalmente o seu agir avaliativo e formulam os respectivos julgamentos. Conhecer o modo como se constróem estes modelos explicativos da realidade e como se produzem os julgamentos avaliativos pode ser um contributo importante para perceber o processo social de construção da avaliação. Esta compreensão pode ajudar a sustentar o empreendimento, dentro de certos limites, de mudanças na avaliação se os seus actores assim o desejarem. A avaliação é aquilo que o avaliador faz em função do seu quadro conceptual, que é também influenciado pelo próprio contexto em que a avaliação decorre. (Jorro, 2000). No caso da avaliação formal, esta acontece num contexto particular,

o conselho escolar, que é um órgão de pares, local institucional da decisão colectiva (Merle, 1996). Perceber a relação que se estabelece entre a decisão individual e a decisão do colectivo torna-se um campo interessante para perceber alguns dos constrangimentos institucionais às práticas de avaliação em termos individuais. O funcionamento do próprio conselho pode revelar o entendimento institucional e o sentido da própria avaliação tanto na sua relação com a aprendizagem, como na sua relação com a sociedade na pessoa dos encarregados de educação.

A avaliação é também uma janela de reflexão sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem. A avaliação adquire a sua racionalidade no campo pedagógico a partir das relações que estabelece com o ensino e a aprendizagem (Allal, 1983). As próprias funções da avaliação representam um certo tipo de relação que a avaliação tem com o ensino e a aprendizagem. Quanto mais a avaliação assume um papel de mediação entre o ensino e a aprendizagem mais a avaliação se confunde com a própria aprendizagem, na medida em que se institui como um espaço de reflexão sobre a própria acção (De Ketele, 1990). Por outro lado, quanto mais exterior a este processo mais se distância da aprendizagem. Deste modo, a forma como a avaliação se relaciona com a aprendizagem depende da postura que os professores tomam, tanto em termos pedagógicos, como em termos éticos face aos alunos e aos seus desempenhos escolares (Jorro, 1996; Cardinet, 1997). Assim, pensar a avaliação no quadro desta relação permite perspectivá-la, tanto no campo pedagógico, como no campo ético, e perceber os significados que as práticas de avaliação encerram. Em suma, perceber porque é que as práticas são o que são, mas também criar um terreno de reflexão para que o agir avaliativo possa vir a ser outra coisa, se isso se inscrever nos projectos dos professores.

A avaliação no 1° ciclo do Ensino Básico

A relevância de estudar as práticas de avaliação no 1° ciclo do Ensino Básico gira em torno de quatro aspectos. O primeiro articula-se com a avaliação prescrita para o 1° ciclo do Ensino Básico. De facto, neste nível de ensino há uma maior flexibilidade em termos da legislação, mesmo em relação ao restantes ciclos do Ensino Básico, nomeadamente pelo facto da avaliação não estar condicionada por uma necessidade quantitativa (Despacho Normativo nº 98/A/92). Estas características permitem identificar de uma forma mais nítida as práticas dominantes em avaliação e os seus significados em termos pedagógicos. O facto de a avaliação ser de natureza descritiva e qualitativa ajuda-nos a perceber melhor o tipo de informações que o professor usa para construir os seus julgamentos avaliativos, uma vez que, nos outros níveis de ensino, esses julgamentos, por se esconderem por detrás de um número, raramente são revelados.

O segundo prende-se com o contexto em que ocorre a avaliação formal, o conselho escolar. Ora em termos de avaliação as suas funções aparecem à primeira vista relativamente ambíguas, uma vez que a responsabilidade do julgamento avaliativo é do professor, embora a avaliação se deva fazer em sede deste órgão de decisão colectiva. Esta situação permite perceber como é que interagem em termos de práticas de avaliação, o poder avaliativo individual e o colegial.

O terceiro prende-se como a possibilidade de compreender melhor o significado da avaliação formal, num ciclo em que a avaliação aparece com peso pela primeira vez, num contexto de monodocência e de aparente continuidade pedagógica (Formosinho e al.2000). Neste quadro o professor

estando largo tempo com o aluno conhece naturalmente os seus pontos fortes e fracos. Assim, aparentemente, a avaliação formal não vai constituir um momento rico em termos de novas informações. O que é justamente interessante perceber, então, é qual o significado destes momentos de avaliação formal para o professor em termos da gestão do processo de ensino/aprendizagem e também o que significa para a própria instituição e mesmo para a administração. O que significa transitar de ano ou ficar retido num contexto de continuidade pedagógica? Deste modo, torna-se interessante perceber o que é realmente a avaliação e que outras funções menos explícitas pode ter.

Por último, o quarto aspecto relaciona-se com a própria estrutura de ciclo. A organização em ciclos supõem uma razão de ser pedagógica onde o aluno tem mais liberdade no modo como constrói o conhecimento e o professor um melhor contexto para construir as situações de aprendizagem e prestar o seu apoio às dificuldades do aluno (Perrenoud, 2001). Ora, neste contexto, é suposto que a avaliação jogue um papel que não contrarie esta lógica. Interessante é perceber também como é que a avaliação pode ser um travão ou um catalizador desta organização pedagógica, em função das relações que estabelece com o ensino e a aprendizagem, isto é, das funções dominantes da avaliação e dos seus significados pedagógicos.

A formação em avaliação

Uma das razões avançadas não só para a credibilidade social da avaliação, mas também para a dificuldade de evolução das suas práticas é a falta de formação dos professores no âmbito da avaliação. É verdade que em termos de formação inicial a avaliação não tem merecido uma atenção

particular. Como refere Rogers (1991 in R. Trub e M. Maraun, 1994) a propósito de um estudo realizado nos Estados Unidos: 60% e 75% dos futuros professores do ensino primário e do ensino secundário, respectivamente, não tinham tido um curso de base em avaliação. Normalmente, a avaliação está ligada às didácticas das próprias disciplinas, partindo de uma ideia de que a avaliação está apenas centrada nos desempenhos dos alunos nessas disciplinas, criando assim uma imagem redutora e falsa da própria avaliação, que é largamente baseada num conjunto mais alargado de informações (Merle, 1996), e envolve um complexo processo de comunicação e negociação (Weiss, 1991).

É também evidente, que por vezes, em termos da formação, se adopta uma postura prescritiva do que se deve ou não fazer em termos de avaliação, mas apesar da eventual bondade destes conselhos, estes podem não fazer sentido ou não se inscreverem na dinâmica da própria acção pedagógica (Perrenoud, 1988a), uma vez que há já uma relação construída entre as práticas de avaliação e a aprendizagem dos alunos. Uma mudança quer ao nível da avaliação, a ou dos processos de ensino/aprendizagem implica necessariamente uma alteração da relação estabelecida entre avaliação e a aprendizagem, a qual é mediada pelas práticas avaliativas dos professores. Deste modo uma reflexão em torno das práticas de avaliação tendo como quadro de referência os seus significados tanto pedagógicos como éticos, pode constituir um meio de desenvolvimento profissional, não só em matéria de avaliação e suas práticas, mas envolver outros campos próprios do trabalho de um educador (Gather Thurler, 1994).

Organização do estudo

Este estudo está organizado em três partes. A primeira refere-se à fundamentação teórica e a segunda à parte empírica e a terceira a uma meta análise globalizante dos dados recolhidos bem como das conclusões parcelares que se foram formulando.

A primeira parte inclui os capítulos I, II, e III que dizem respectivamente respeito às perspectivas teóricas e práticas da avaliação no contexto educacional, aos problemas que emergem das práticas de avaliação e ainda à avaliação prescrita, isto é, o quadro legislativo que define a moldura de funcionamento da avaliação no Ensino Básico. Em cada um destes capítulos procura-se fazer uma revisão da literatura sobre o tema em questão e uma síntese em que se destacam os pontos-chave que justificam os pressupostos teóricos assumidos pelo investigador.

A segunda parte deste estudo inclui os capítulos IV a XI. O Capítulo IV diz respeito aos aspectos metodológicos. Nele se justificam as opções tomadas e descrevem-se os procedimentos seguidos. O capítulo V descreve o contexto institucional e organizacional onde este estudo foi realizado – a escola da alameda do 1° ciclo do Ensino Básico.

Nos capítulos VI, VII, VIII e IX descrevem-se os resultados do primeiro nível de análise. Nestes capítulos são analisados os discursos avaliativos dos professores ao longo dos três momentos de avaliação formal bem como, uma análise comparativa entre eles. No capítulo X é analisada a evolução dos discursos de avaliação sobre um conjunto de alunos com estatutos escolares diferentes ao longo do ano. No capítulo XI é feita uma

análise das informações avaliativas aos pais na sequência das reuniões de avaliação. É feita, ainda, uma comparação entre os discursos avaliativos de informação aos pais e os discursos avaliativos feitos em sede do conselho escolar.

A terceira parte inclui os restantes capítulos. No capítulo XII inicia-se o segundo nível de análise, em que se procura estabelecer as relações entre os vários aspectos já referidos e perceber que tipo de acções desenvolvem e interacções estabelecem os professores no seu papel de avaliadores. Finalmente, procura-se também analisar os significados dessas acções, tanto a nível das suas relações com a aprendizagem como ao nível institucional.

Este trabalho conclui com o Capítulo XIII. Começa por apresentar e discutir os principais resultados do estudo, prossegue com um balanço pessoal e retrospectivo do investigador e termina com um conjunto de considerações, que podem ser tomados como implicações deste estudo no campo da formação e da investigação educacional. Desta forma, este estudo não pretende ser um ponto de chegada, mas um contributo para novos desafios.

PARTE 1

CONCEPÇÕES E PROBLEMAS

Capítulo I

A Avaliação no Contexto Educacional: Perspectivas Teóricas e Práticas

Avaliação: um conceito multifacetado

Até a um passado recente, a avaliação era vista como um ritual que em determinados momentos do ano revelava e dava a conhecer o estado dos alunos. Esta pelo seu papel de interface entre a escola e a sociedade era um assunto que tinha tanto de intocável como de inevitável. Os seus procedimentos ritualizados conferiam-lhe uma imagem de rigor acima de qualquer suspeita, as suas revelações apontando o mérito de uns e o demérito de outros era tido como fundamental para que a sociedade soubesse com o que podia contar em termos das gerações mais jovens.

Contudo, a democratização das sociedades, a reorganização social do trabalho e a própria crise da escola, contribuíram para uma atitude mais interveniente e interpelativa dos cidadãos face à educação e às suas áreas mais sombrias, nomeadamente a avaliação. O debate que neste domínio se vem travando pelos diversos actores sociais directa ou indirectamente envolvidos com esta problemática, e pela própria sociedade tem contribuído, não só para o alargamento dos objectos de avaliação, como dos próprios papéis que a avaliação tem vindo a desempenhar nestes últimos anos. Centrada inicialmente apenas nos rendimentos dos alunos a avaliação rompeu os muros da escola, para se situar hoje no próprio terreno das políticas educativas. Concebida como uma medida a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva (Weiss, 1996) orientada para a intervenção reguladora.

Todavia, estes novos usos da avaliação nem sempre são acompanhados de uma reflexão adequada sobre a própria avaliação. Embora a sua função nunca tivesse deixado de se fazer notar no quotidiano das escolas, a sua

importância nunca esteve na primeira linha de preocupações da investigação (Estrela, e Nóvoa, 1993) e da formação. Apesar desta situação estar a mudar de uma forma relativamente lenta a avaliação ainda permanece como um manto tanto ao nível conceptual como praxeológico que encobre diversas perspectivas muitas vezes contraditórias entre si.

A natureza da avaliação

A multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objectos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste acto significativo. Como refere Mateo (2000) a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar como uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. Trata-se de uma praxis que para cumprir os seus objectivos necessita de activar tanto, recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervém. Assim, a natureza da avaliação pode ser discutida tendo em consideração três dimensões: a conceptual; a da acção e a da sua valorização no contexto social. Contudo esta abordagem tem encontrado algumas dificuldades porque a avaliação é muitas vezes apresentada com um *processo frio* (Chevallard, 1990) sem alternativas e sem pessoas. Por um lado as escolhas epistemológicas que a avaliação exige, raramente aparecem como uma evidência clara, por outro lado a avaliação tem sido quase sempre descrita como uma actividade humana *sem sujeito* (Chevallard, 1990).

De Landshere, citando Gronlund (Landscheere, 1979 in Chevallard, 1990) define avaliação como *um processo sistemático com o objectivo de determinar em que medida os objectivos educativos são atingidos.*

Trata-se, sem dúvida de um processo que envolve a actividade humana, mas no qual, os seus intervenientes são remetidos para segundo plano. Estes apenas tomam um lugar de evidência quando se suspeita ou se verifica disfuncionamentos.

Contudo, não existem processos de avaliação sem os seus actores. Para compreender e agir sobre a avaliação é então necessário construir uma teoria sobre os actores da avaliação (Chevallard, 1990). A construção desta teoria deverá ser mais rica e eficaz de modo a permitir perceber melhor os modelos em funcionamento tendo integrando os diferentes olhares dos actores sobre um mesmo processo e que reconhecendo que estas visões são fruto de um tempo e de um espaço cultural (Figari, e Achouche, 1997). Assim, esta teoria será menos redutora do que aquelas que actualmente existem, baseadas numa ideia de modelo rígido, normalizador e controlador das actividades de avaliação. Para conseguir este objectivo, é necessário ver de uma forma mais nítida a avaliação como uma processo interactivo entre diversos actores – professores e os alunos – que ocorre num espaço e tempo institucional.

Ao esquecer ou ignorar os protagonistas mais directamente envolvidos na operação da avaliação atribui-se a esta um estatuto de operação técnica que existe independentemente daqueles que a realizam. Nestas condições, como refere Chevallard (1990) a avaliação é vista:

> Como um processo semelhante à reparação de um automóvel. Esta só falha na mão de inexperientes. A avaliação aparece como uma tecnologia pura. (p.19).

Ainda na opinião deste autor, a grande difusão e circulação da palavra avaliação é um aspecto de um fenómeno social mais vasto que designa de *abstracção normalizadora* e permite à avaliação furtar-se mais facilmente, à crítica e ao debate social. O modelo aparentemente sustentado na cultura científica, torna-se mais importante que o dispositivo, criando a ilusão que existe apenas *a avaliação*. Mas onde há examinadores, provas e professores haverá sobretudo *avaliações*.

O domínio das correntes positivistas até à 1ª metade do século XX contribuíram fortemente para que a avaliação fosse vista como a determinação de uma medida, a medida de um valor pretendido (Chevallard, 1990). Nesta perspectiva a avaliação torna-se num processo concebido separadamente da sua realização e que se pode ser pensado independentemente dela. A avaliação transforma-se num processo, em que os técnicos substituíram as pessoas implicadas e conscientes (Hameline, 1985).

De Ketele (1981) ao definir a avaliação como o acto de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objectivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão, sem o explicitar torna bastante mais visível o papel da pessoa que avalia. Também neste sentido podemos citar Hadji (1989) quando nos recorda que os critérios de avaliação não se podem confundir com o real, uma vez que são da ordem das representações. Assim, independentemente do peso e do eco que as ideias sobre avaliação como um *gesto técnico* encontram numa sociedade tecnocrática, os actores da avaliação estão lá, para nos fazer lembrar deles (Chevallard, 1990).

Assumir esta perspectiva epistemológica implica tomar os avaliadores como um elemento central no próprio conceito de avaliação. A avaliação não é aquilo que ela mede, mas o modo como é praticada num contexto de relações entre a sociedade e as suas escolas. Tal como não há uma avaliação universal, também não pode haver aqui o mito do *avaliador universal.* Estudar a avaliação trata-se antes, de atribuir sentido a determinadas práticas inseridas num contexto social e histórico, mais do que olhar o que se passa à luz de teorias já construídas (Chevallard, 1990).

Perante a diversidade dos factos de avaliação e dos avaliadores importa encontrar um denominador comum a todos eles. Este, parece ser a necessidade que os avaliadores têm de produzir no quadro da sua actividade um enunciado avaliativo a propósito de um objecto. Mas para que um enunciado se transforme num facto avaliativo é necessário que se torne visível a conexão entre o enunciador e o próprio objecto. Por outras palavras, é necessário que sejam reconhecidos como dois objectos institucionais relacionados entre si. Assim, o espaço institucional que impõe regras a esta relação torna-se também num elemento fundamental para a compreensão dos factos de avaliação. Um juízo avaliativo torna-se verdadeiro, não porque o seja necessariamente, mas porque é proferido num quadro de relações e de poder que o legitimam. Ao tornarem-se verdadeiros, os enunciados, tendem a confundir-se facilmente com o serem objectivos e portanto isentos e neutros. Contudo isenção e neutralidade não existem no campo pedagógico, ou a existir seria terrivelmente prejudicial à própria actividade pedagógica. É nesta perspectiva que Cardinet (1989) refere que a avaliação não é mais do que a expressão da relação que cada professor tem com os seus alunos, porque de facto a avaliação legitima o valor de certos tipos de actividade em detrimento de outros. Ora o que se

espera dos alunos e o modo como a sua actividade é percebida pelo professor fortemente influenciada pela relação entre professor e aluno.

É nesta linha que Lecointe (In Figari, e Achouche 1990) considera que sendo a relação o verdadeiro operador da avaliação, esta deve ser vista numa perspectiva ética, abandonando a perspectiva tecnicista que a mascara muitas vezes a própria avaliação. Mas seguir neste sentido implica a necessidade de construir uma teoria sobre o *agir avaliativo* por analogia com a ideia de Habermas (1987) sobre o agir comunicacional. Este agir avaliativo deve ser entendido como um espaço de acção social e de elaboração teórica com uma sustentação científica. À necessidade de descrever as práticas tal como existem e torná-las inteligíveis, junta-se também a importância da definição dos quadros de referência para uma prática satisfatória. (Hadji, 1997) em termos dos avaliadores e avaliados em função dos objectivos da própria avaliação num dado momento. Encarar a avaliação como uma ética, isto é, como um conjunto organizado de procedimentos em acção que visam a promoção de um conjunto de valores, implica inscrever os nossos trabalhos de pesquisa num paradigma pluralista onde está tudo quase por fazer (Chevallard, 1990).

Deste modo, olhar a avaliação pelo lado do seu sentido e valor no contexto em que se desenvolve, implica repensar a ideia de objectividade/subjectividade de outro modo. Com refere Chevallard (1990): "A objectividade não é nem um dado ao alcance da mão, nem pelo contrário uma essência que apenas se pode obter por um feliz acaso" (p. 35). A objectividade é, antes de tudo, fruto de um trabalho colectivo e continuado, de explicitação pública e debate sobre as diferenças que se cruza no espaço avaliativo. Estas deixam de ser apenas divergências

constatadas, fruto de más intenções ou interpretações para se tomarem em diferenças institucionais assumidas e publicamente constatadas. É o trabalho de explicitação das divergências sustentando a procura de consensos que pode conduzir à objectividade. Esta é assim, mais do que um ponto de partida, é um ponto de chegada.

Em síntese, podemos dizer que a complexidade conceptual do agir avaliativo e as diversas perspectivas de abordagem rompem com uma visão monolítica e tecnocrática da avaliação que se esforça em fazer crer que as coisas são como são e o que são porque não podem ser de outra maneira. A avaliação com a sua complexidade e contradições implica um olhar aberto e necessariamente plural. Isto não significa que todos os olhares têm hoje o mesmo valor. As ideias sobre a avaliação são produtos de um tempo histórico e é nessa medida que devem ser olhadas e compreendidas.

As funções da avaliação

A avaliação não acontece por acaso. Ela é sempre uma resposta a *pedidos sociais,* isto é, ela organiza-se para responder ao que a sociedade entende ser a missão da avaliação. Assim, ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções institucionais e sociais. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e aos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho.

Examinar a avaliação do ponto de vista do desenvolvimento das funções é um contributo enriquecido para a compreensão da própria noção de avaliação e do que significa em cada momento. A ausência de uma história

da avaliação dificulta este tipo de olhar em toda a sua extensão. Deste modo centraremos esta nossa reflexão, a partir do momento em que a avaliação começa a ser reconhecida como uma prática social generalizada.

Segundo Foucault (1975), as técnicas de exame têm lugar num conjunto de práticas de vigilância, de enclausuramento e de *ortopedia social* que se desenvolveram e reforçaram entre os séculos XVI e XIX nos hospitais, no exército, nas oficinas e na própria escola, procurando tornar os indivíduos dóceis e úteis às exigências da nova ordem social. Também Fernandes (1976), refere que os exames começaram a ser utilizados de uma forma mais sistemática pelos Jesuítas no século XVI atingindo o seu apogeu no período de ascensão plena da burguesia ao controlo do poder em termos sociais. A avaliação através dos exames inscrevia-se num conjunto de práticas que procuravam combater os privilégios, seguros por nascimento e fortuna, da sociedade aristocrática. A sociedade burguesa arvorava como bandeira a competência alcançada mediante o esforço e a acção. O exame era assim o revelador e legitimador de um valor social.

No entanto Barbier (1983) refere que a verdadeira racionalização da avaliação enquanto prática específica só aparece a partir de meados do século XIX. Para este facto contribuíram essencialmente três factores:

– um interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos. De facto, é no final do século XIX que começam a aparecer os primeiros instrumentos de medida de aspectos psicológicos – os testes psicológicos – cujo desenvolvimento deixam perceber uma forte intencionalidade de medida de diversos aspectos, quer ao nível da

actividade humana, quer das faculdades mentais, a inteligência assume um lugar de destaque;

– o aumento da complexidade dos sistemas educativos trás novas exigências de selecção e orientação no sistema escolar, nomeadamente a exigência de uma maior normalização das classes quer ao nível da idade, quer a do nível escolar;

– por último, a tendência geral para racionalizar o comportamento humano em todos os campos da prática social.

Assim, parece que o século XIX foi um marco importante de uma nova ordem social e consequentemente dos sistemas educativos da maioria dos países em vias de industrialização. É de supor que estas transformações tenham constituído uma razão para a afirmação de novas funções da avaliação. Estas são ainda, passado um século, bastante próximas das funções actuais da avaliação, talvez não tanto ao nível dos discursos, mas sobretudo ao nível das práticas. Também as principais transformações que a própria escola sofreu são ainda bem presentes nalguns sistemas de ensino, nomeadamente (Perrenoud, 1984):

– a fragmentação do currículo em graus sucessivos, com a correspondente divisão vertical do trabalho pedagógico – cada aluno passa ao grau seguinte se dominar o grau anterior. Assim, a avaliação passa a ter uma função de prognóstico, isto é, de capacidade de prever se o aluno tem condições de frequentar o ano seguinte com sucesso;

– a inversão das relações de poder entre o aluno, os professores e a Escola no sentido de não ser mais o aluno a decidir o que quer aprender ou o professor a escolher o que é mais adequado ensinar aqueles alunos. É a escola que impõe o que é necessário ensinar. Como é de supor, o trabalho escolar imposto através desta nova relação de poder, nem sempre será o mais interessante. A ideia de desinteresse escolar começa a fazer o seu caminho de explicação do insucesso. A avaliação aparece como um instrumento de controlo e de poder da escola. A avaliação passa a ser um instrumento de gestão pedagógica, revelador do mérito ou da preguiça, prémio de produtividade para uns, castigo e humilhação para outros;

– a integração progressiva das escolas e das classes num sistema de ensino único conduz à necessidade de regulamentação de normas de selecção e de orientação codificadas. São estas que permitem e legitimam a circulação de indivíduos no seu interior. Os indivíduos que manifestam determinado tipo de problemas são enviados para "escolas especiais". De resto a construção do primeiro teste de inteligência Binet-Simon está ligada a uma intencionalidade de selecção/orientação dos alunos face à escola. Ele procurava identificar quais os alunos que teriam ou não problemas em frequentar a *escola regular*, uma vez que esta capacidade estava muito associada à ideia de inteligência. Aliás, esta ideia é de tal maneira forte que nalguns países a constituição das turmas se passa a fazer também pelo quociente intelectual dos alunos. Não é objectivo deste trabalho discutir estas perspectivas, mas elas servem para evidenciar a emergência da função de selecção/orientação da avaliação. Aqui a orientação funciona muito mais como uma sinalização dos caminhos possíveis para o aluno em função dos seus resultados escolares;

– a "normalização" dos currículos escolares, a mobilidade geográfica crescente dos alunos, devido a correntes migratórias dos campos para as cidades associado à progressiva integração das escolas numa rede escolar única tornou necessário prever formas de transferência dos alunos, uma espécie de certificação de adquiridos escolares. De igual modo, a necessidade de provar socialmente a posse de determinados níveis de escolaridade ou de saberes específicos, para o exercício de uma profissão ou o para o ingresso em determinados postos de trabalho, vieram criar a necessidade da certificação. A avaliação adquire uma nova função, a certificação, a maior parte das vezes obtida através dos exames, que funcionavam como contextos de medida dos saberes.

A avaliação ao assumir estas novas funções adquire um peso significativo não só no campo social, mas também na vida de cada cidadão. O devir pessoal depende em larga escala da avaliação. A medida vem emprestar à avaliação uma legitimação em "termos científicos". O exame e os seus rituais preenchem por completo a própria noção de avaliação. Avaliar é sinónimo de exames ou de situações mais ou menos semelhantes; e os exames são a própria avaliação. Os rituais do exame garantiam a validade da medida e conferiam à avaliação uma legitimidade social indiscutível.

Contudo, o desenvolvimento dos estudos em redor da medida e dos seus procedimentos contribuíram para evidenciar as suas próprias fragilidades e falta de rigor (Pierron, 1963). Estes estudos deixaram espaço para acabar com a ideia de neutralidade da medida e da própria avaliação. Hameline (1977) refere-se às situações de exame como uma das modalidades mais gerais de regras sociais. De igual modo, Bartolomeis (1991) refere que os aspectos técnicos da avaliação estão subordinados aos aspectos sociais que

influenciam o rendimento e o comportamento. Os valores sociais implícitos na escolha destes objectos de avaliação, leva a afirmar que a avaliação permanece sempre dependente da concepção tecnocrática da cultura e do saber legítimo, isto é, daquele que a escola ensina. Também Bourdieu e Passeron (1970) chamaram a atenção para o papel da avaliação nos mecanismos de reprodução social.

Em síntese, podemos dizer que a avaliação ao longo deste último século, assumiu funções que se prendem fortemente mais com pedidos de natureza social do que pedagógicos. O controlo das qualificações profissionais, e da rentabilidade dos recursos investidos na educação, a garantia da segurança dos indivíduos e das comunidades através da regulação do exercício de certas profissões, são três razões sociais invocadas por Reuchelin (1974) que justificam e legitimam a avaliação, não só no passado, como actualmente.

Contudo, à medida que os sistemas escolares vão evoluindo, que as crises nos sistemas educativos se vão instalando, e que as reformas aparecem, novos pedidos são feitos à avaliação, nomeadamente a sua intervenção no campo pedagógico. A gestão dos processos de ensino/aprendizagem, os apoios às dificuldades dos alunos exige da avaliação outras funções diferentes das sociais.

Assim, segundo Cardinet (1983) são essencialmente três as funções da avaliação:

(i) a regulação dos processos de ensino/aprendizagem. Esta função destina-se à própria acção didáctica, no sentido de lhe fornecer informações úteis para um funcionamento mais eficaz. Este é o último função a emergir

à luz do dia, mas é provavelmente aquela com maior racionalidade. É neste sentido que Hadji (1997) coloca a questão de saber se a actividade de avaliação no espaço escolar não deveria ser antes do mais uma prática pedagógica ao serviço das aprendizagens;

(ii) a certificação, no sentido de um reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos;

(iii) a selecção/orientação em que a avaliação procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. Trata-se assim de assumir uma aptidão presumida face a uma nova situação de aprendizagem.

Estas, funções de acordo com Cardinet (1983) devem implicar de instrumentos e dispositivos específicos para cumprir cada uma das suas funções. A utilização do mesmo instrumento e do mesmo dispositivo para assegurar todas as funções torna a avaliação mais limitada. Embora os dados recolhidos no âmbito destas três funções não sejam necessariamente diferentes o que as diferencia é o modo como analisam os dados que sustentam diferentes tipos de decisão em articulação com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001). Temos assim: (i) uma avaliação formativa que sustenta a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que decorre, (ii) uma avaliação certificativa que sustenta a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando o ciclo termina (iii) a avaliação prognóstico que sustenta as decisões, quer de selecção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir determinados níveis de estudo subsequentes. Deve ocorrer em certos momentos, especialmente destinados a esse fim, mas antes do final do ciclo de aprendizagem.

Ora estas funções remetem-nos assim para diferentes tipos de avaliações. Contudo, tendo a certificação desempenhado um papel fundamental durante este século, até que ponto ela não impõe o seu modelo sobre todas as formas de avaliação? É nesta perspectiva que Perrenoud (2001) refere que na actualidade e no caso suíço:

> que a criação de ciclos de aprendizagem fez-se acompanhar em geral por uma insistência sobre a avaliação formativa, mas falta usá-la em termos concretos; que a avaliação certificativa está omnipresente, enquanto que em sentido estrito ela deveria apenas ser usada no final do ciclo da escolaridade básica; que a avaliação prognóstico está praticamente ausente dos debates sobre os ciclos o que é lamentável. (p. 20)

Finalmente, discute-se hoje a necessidade de uma função informativa para a avaliação. Muitos sistemas educativos assumem de forma clara essa função para a avaliação, preconizando que deve ser dada informação aos pais* de forma regular da situação e evolução escolar dos seus filhos. Contudo, Perrenoud (2001) questiona se se trata efectivamente de uma nova função ou se pelo contrário, não é mais do que uma componente de toda a avaliação? De facto, os professores quando fazem a avaliação dos alunos, de algum modo, dão conhecimento dela ou de parte dela aos seus pares, aos alunos, aos pais e à administração. Parece assim, que a informação associada à avaliação não é nova. Contudo, a insistência sobre a sua visibilidade pode induzir que se trata de uma outra avaliação como o objectivo de produzir informação específica para os pais, e não como um processo de partilha de dados avaliativos que permita um acompanhamento efectivo da aprendizagem dos alunos. Isto coloca um outro problema, não

* Utilizamos de forma indistinta pais, encarregados de educação no sentido das pessoas que são legalmente responsáveis pela educação da criança.

tanto sobre a necessidade de informação, que é indiscutível, mas sobre o tipo de informação e os seus objectivos.

O desenvolvimento destas funções da avaliação não foi gratuito ou meramente casuístico, e antes uma resultante da evolução da sociedade, dos sistemas de ensino e das suas relações com o mundo de trabalho e com a própria noção de cultura. Como refere Perrenoud (1984), a cultura com sentido universal passou a estar fortemente limitada à cultura escolar. A cultura passou a ser aquilo que é definido como tal no contexto escolar, algo a ensinar e a transmitir, codificada num curriculum que especifica os conteúdos e os temas do ensino e do discurso magistral. Toda a formação se orienta para a aquisição dessa cultura escolar. A avaliação é assim a porta de reconhecimento da posse dessa cultura. É ela que é também responsável pela hierarquização dos indivíduos em função da sua excelência em termos dos seus saberes escolares e consequentemente culturais. A própria cultura vai sendo invadida lentamente não só pelos saberes escolares teóricos e práticos, mas também pelos valores que são inerentes ao funcionamento escolar. O domínio de uma cultura escolar de base torna-se numa norma à qual ninguém escapa e ser o melhor sobrepõe-se ao saber mais, numa escola obrigatória, que ensina o mesmo a todos. E aí está a avaliação, como instrumento e meio a certificar através de uma medida o que cada um sabe, ou melhor o seu lugar na hierarquia de excelência. A vertente certificativa da avaliação sua ganha um peso social incomparável no contexto escolar e social e vai funcionar como imagem de toda a avaliação. Mas esta importância social tem que ser compatível com rigor, equidade e isenção da medida. Não é por acaso que é esta a preocupação dominante da avaliação durante largo anos.

Concepções teóricas da avaliação: uma perspectiva evolutiva

O facto de não haver uma história da avaliação, não exclui a possibilidade de se reconhecer que houve ao longo do século XX uma evolução notável dos conceitos de avaliação Mas, se hoje as ideias sobre avaliação não são vistas como mutuamente exclusivas, a sua construção não ocorreu através de um processo simultâneo.

O facto da avaliação ocorrer num contexto social específico leva a que o seu significado mais profundo se radique na relação que estabelece com esse contexto e os seus actores. Por isso, é nesta relação que deve ser encontrada a sua razão de ser. É o que faremos na análise que se segue.

Embora não havendo uma unanimidade total entre vários autores (Pelletier, 1978; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba e Lincoln, 1989) na definição dos diversos momentos dessa evolução, todos convergem no reconhecimento de quatro grandes ideias que marcaram a avaliação ao longo do último século: a avaliação como uma medida; a avaliação como uma congruência; a avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interacção social complexa. Estas ideias naturalmente que não são estanques entre si, e a emergência de uma nova ideia não anula necessariamente as que já existem. É sobretudo ao nível das práticas, que parece haver uma maior *décalage* entre as concepções e as práticas, ou melhor, entre o que se acha que deve ser e aquilo que é. É fácil encontrar hoje, práticas que decorrem ainda das concepções iniciais de avaliação.

A avaliação como uma medida

Segundo Mateo (2000), a utilização de uma forma mais sistemática da medida no campo das ciências humanas deve-se a Fechner, por volta da

segunda metade do século XIX. É a utilização da medida primeiro em termos de psicofísica e posteriormente alargada a outras vertentes do comportamento humano, que está na base do nascimento da psicometria. Também Galton interessado no estudo das diferenças individuais introduz a noção de *teste mental.* Se as preocupações de natureza científica impulsionaram o desenvolvimento da avaliação também as grandes transformações sociais e da escola em particular forçaram esse processo.
A extensão da escolaridade obrigatória num grande número de países, a constatação de que um elevado número de crianças não percorre a escolaridade com sucesso, a articulação mais estreita entre profissão e diplomas escolares colocam a problemática da avaliação em primeiro plano.

Em França, A. Binet e H. Simon, elaboram e publicam uma escala métrica de inteligência. Em 1905 estavam assim lançados os fundamentos da psicometria que viria a servir de modelo aos testes utilizados no campo pedagógico. Mas esta escala embora não fosse concebida exclusivamente para a Escola, ela tinha também como objectivo detectar aqueles que teriam problemas na escola devido aos seus deficits de inteligência, considerada como condição de sucesso escolar. Nos Estados Unidos foi J. M. Rice em 1904, que iniciou a medição em Pedagogia. A partir de 1910, começam a aparecer as primeiras escalas de medida da escrita, ortografia e cálculo aritmético. Só em 1923, aparece o Standford Achivement Test um teste de rendimento intelectual equivalente ao francês Binet-Simon, embora diferente na sua conceptualização e procedimentos.

Durante a I ª Guerra Mundial e nos anos subsequentes, foi possível acumular dados e estabelecer comparações, entre os resultados obtidos em

diversos tipos de testes a populações diferentes e em diferentes países. Também na Escola, em relação ao insucesso e às condições em que ocorrem, os exames começam a ser uma fonte de interesse. Começaram a acumular-se observações e dados sobre os processos de exames surgindo a ideia da pouca fidelidade e validade das medidas efectuadas. E se, por um lado, se assiste à contestação da ideia de avaliação como medida, por outro, desenvolvem-se estudos, nomeadamente dos instrumentos e do processo de tratamento dos dados para a tornar mais objectiva, fidedigna e válida. É neste quadro que Pierron, em 1930, propõem um novo domínio de estudo, a docimologia, que tem como objectivo o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados (Pierron, 1963). Esta nova área de saber emergente é constituída por duas disciplinas com os seguintes objectivos: (i) a docimástica, o estudo dos exames e das suas técnicas; (ii) a doxologia, o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar. Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas e nos seus gestos avaliativos, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se desenvolve e que relega para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo. Só nos meados dos anos noventa estas preocupações voltam a estar na ordem do dia.

Em síntese podemos dizer que neste primeiro período:

(i) A avaliação e a medição são conceitos estreitamente interligados. Medir e avaliar são conceitos inseparáveis e não existiam um sem o outro.

(ii) A avaliação, depois de um primeiro período à procura de caminhos, é fortemente influenciada pela psicometria, concentrando as suas

preocupações na medida e nos processos que a produzem, tal como os exames testes, etc. O objectivo é que a avaliação seja um "acto puro e perfeito" que só a falha humana pode prejudicar. De resto, a própria divergência entre os avaliadores, eram semelhantes às avançadas para explicadas como é o erro na medida em física (Laugier e Weinberg, 1938 in Noizet e Caverni, 1978).

(iii) A avaliação está pouco relacionada com os programas e o desenvolvimento do currículo. As provas procuram informações somente acerca dos desempenhos escolares dos alunos através do desenvolvimento de processos "normalizados" que permitem diferenciar os alunos entre si através de processos que garantissem a fidelidade e a validade da medida.

(iv) A avaliação, influenciada pela psicometria, procura apenas apreciar os conhecimentos demonstrados por cada aluno. O recurso a medidas tipificadas, a garantia das mesmas condições de aplicação e a comparação dos resultados de cada aluno com o grupo de referência, normalmente o grupo/turma, permite construir uma hierarquia de excelência dentro do grupo. A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto é a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma.

(v) Os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram pôr em evidência as fraquezas da avaliação enquanto medida, não sendo contudo capaz de construir soluções credíveis para combater a falta de rigor. Todavia a preocupação por uma avaliação mais rigorosa mantêm-se e abre-se outra forma de conceptualizar a avaliação.

É esta a esta etapa da avaliação que Guba e Lincoln (1989) chamam a *geração da medida.*

A avaliação como uma congruência

Na sequência de uma investigação sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos à entrada para a universidade, R.W. Tyller, coordenador do estudo, vem insistir na ideia de que o currículo necessita de se organizar em torno de objectivos (Mateo, 2000). Estes seriam a base da planificação curricular e os termos de referência para preparar os exames. Assim, a referência central da avaliação deixa as provas normativas e o grupo e passa a ser os *objectivos pré estabelecidos*. Passa a existir um quadro de referência da avaliação prévio e independente dos grupos a que os alunos pertencem em detrimento de uma situação em que cada professor definia o seu quadro de referência em função dos resultados do grupo e da sua memória sobre o que tinha ensinado. Por outras palavras, há um sistema de referência igual para todos os alunos que frequentem um determinado ciclo de estudos. A avaliação é assim uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos. Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos na medida em que a avaliação é perspectivada, não só com o objectivo de verificar se os alunos atingem os objectivos educativos definidos, mas também, através da observação do comportamento dos alunos, introduzir procedimentos correctivos no sentido da melhoria da gestão do programa. A avaliação passaria assim, a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos. Em virtude das grandes críticas feitas em redor do sistema educativo nos Estados Unidos nos anos 50, estas ideias

não fazem um grande caminho. Na realidade é preciso esperar até aos finais da década de 60 para ver reaparecer novos desenvolvimentos.

Segundo Mateo (2000), na década de 60 Cronback e Scriven trazem importantes contributos para a evolução do conceito de avaliação. Cronback (1963) ao fazer um balanço sobre as funções e a metodologia da avaliação na perspectiva de melhorar a sua valia chama a atenção: (i) para a necessidade desta passar a fazer incidir a sua actividade em redor das decisões tomadas em função da própria avaliação; (ii) para o facto de não incidir só no fim dos programas, mas pelo contrário, actuar durante o desenvolvimento do programa; (iii) para a necessidade da avaliação se preocupar mais com as características estruturais do próprio programa do que em fazer comparações.

Por seu turno, Scriven (1967) destaca a possibilidade da avaliação poder assumir diversas funções, nomeadamente a formativa e a sumativa. A formativa é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de o melhorar. A sumativa é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Este autor critica ainda a quase obsessão pelos objectivos previamente estabelecidos, sem olhar o seu valor intrínseco. É nesta linha que Scriven introduz a noção de avaliação intrínseca e extrínseca. A primeira avalia o elemento em si próprio, a segunda os seus efeitos.

Também Glasser (1963) que se preocupava não só com a definição dos objectivos, mas também com a melhor forma de os avaliar desenvolveu a noção de teste criterial, por contraponto com os anteriores que eram referidos à norma. Estabelece assim, uma distinção básica entre a medição

com referência à norma ou normativa, em que se procura detectar a posição relativa de um aluno face ao que é a norma no seu grupo, isto é, ao que é mais frequente e a medição com referência ao critério, que se obtêm através da comparação do estado do aluno com o nível de qualidade absoluto, isto é, com o que se espera que seja o desempenho se o objectivo estiver completamente dominado.

É neste quadro que B. Bloom e seus colaboradores (Bloom e al. 1971) introduz algumas destas novas ideias na avaliação escolar decorrente do seu modelo pedagógico conhecido como a "pedagogia por objectivos". Nesta perspectiva conceptual Bloom destaca o papel estratégico que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo ensino/aprendizagem. A este tipo de avaliação chamou de avaliação formativa. O diagnóstico e a intervenção *remediadora* são as duas componentes fundamentais nesta nova ideia de avaliação.

Em síntese, podemos dizer que a estas novas ideias agrupadas em redor dos objectivos, Guba e Lincoln (1989) designam como a *segunda geração da avaliação.* Esta perspectiva tem vários méritos e alguns inconvenientes que na opinião de Hadji (1990) são os seguintes:

(i) tem o mérito de chamar a atenção para a necessidade de haver um referencial, que neste caso são os objectivos, e de se interessar, tanto pelos processos - desenvolvimento e gestão de um programa -, como pelos produtos finais - desempenho dos alunos;

(ii) como inconveniente pode destacar-se o facto de reduzir a avaliação a uma operação de medida dos objectivos, deixando a avaliação à mercê de

uma visão tecnicista. Apesar de chamar a atenção para os processos, coloca um grande peso nos resultados finais, os comportamentos que são o critério base da avaliação. Olhar o aluno mesmo durante o processo a partir destes critérios últimos, cria necessariamente uma visão desvalorizada sobre os alunos, porque a lógica que se instala durante é identificar o que ainda não se domina desses critérios. Também Cardinet (1992) salienta que o êxito da avaliação formativa ao assentar na remediação exige a existência de uma teoria psicológica válida sobre a aprendizagem humana. É ela que permite interpretar os resultados e guiar a acção pedagógica. Contudo, esta teoria tendo as suas bases no behaviorismo não consegue responder a estas exigências levando a uma certa fluidez e falta de consistência a estes processos de remediação.

A avaliação como um julgamento profissional

Os novos olhares sobre a avaliação, provocados por Cronback e Scriven, estimulam o aparecimento e proliferação de vários modelos avaliativos tendo como preocupação central a sistematização da própria acção de avaliação. Daqui resultam modelos com grande alcance heurístico e prescritivo. É o período a que Guba e Lincoln (1989) chamam de terceira geração da avaliação. Estes modelos desenvolvem-se em redor de duas grandes linhas conceptuais. Uma, aprofundando a perspectiva de Tyler em redor do desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objectivos, e da sua medida; a outra desenvolvendo a proposta de Cronbach associando a avaliação ao processo de tomada de decisões. Não há hoje nenhuma concepção moderna de avaliação que não aceite que a avaliação só tem sentido se permitir decidir sobre alternativas de acção decorrentes, da própria avaliação. D.L. Stufflebeam (1973) um dos mais lapidares

representantes desta segunda corrente define a avaliação como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para julgar possíveis decisões.

Na sequência destas novas concepções de avaliação eclodem várias perspectivas enfatizando alguns aspectos a ter em consideração pela avaliação. Destacam-se os modelos que preconizam uma abordagem sistémica. Esta perspectiva vai-se descentrando do acto de avaliar e incorporando o contexto em que o acto se desenvolve e as relações que estabelecem. Chamam a atenção para os seguintes aspectos a ter em consideração num modelo de avaliação: (i) toda a realidade avaliada tem uma ordem formal que deve ser objecto de análise; (ii) toda a realidade está em relação com o meio que a envolve; (iii) a interdependência dos elementos internos e externos do sistema devem ficar explícitos nos quatro imperativos funcionais da avaliação: a adaptação, consecução dos objectivos e manutenção/integração dos padrões das acções a avaliar. Também em meados dos anos 70, a emergência do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas vem influenciar as concepções sobre avaliação na medida em que as novas metodologias decorrentes deste paradigma permitem tomar como objectos de estudo aspectos que até à data não eram contemplados, nomeadamente as atitudes, os valores dos actos de avaliação e dos seus actores e os significados sociais das acções avaliativas. Deste modo, os modelos qualitativos podem agrupar-se em dois grupos de orientação:

(i) os que se inscrevem numa perspectiva interpretativa procurando revelar a cultura de avaliação que sustenta o funcionamento dos actos avaliativos. Eisner (1986) é talvez um dos maiores expoentes desta corrente ao assumir

que o avaliador é um perito em educação que interpreta a realidade em função do meio cultural saturado de significados. A interpretação depende da compreensão que se tem do contexto da sua cultura, isto é, onde se cruzam os actores e os objectos e acontecem os factos em avaliação;

(ii) os que se inscrevem e os sócio-críticos que procuram revelar, através do diálogo e da negociação com os actores da cena social em estudo, os factos mais relevantes de uma inovação que se pretende introduzir. No caso da escola isto tanto válido para os professores como para os pais ou professores.

Em síntese, este período de tempo foi extremamente profícuo, não só na evolução do pensamento sobre a avaliação que se alargou definitivamente, mas também no desenvolvimento da reflexão teórica sobre a própria avaliação e sobre as suas práticas, consolidando definitivamente a investigação avaliativa como um campo específico da investigação científica.

Contudo, há algumas considerações em redor da própria noção de avaliação como um julgamento profissional que importa clarificar. A este propósito, Hadji (1989) coloca duas questões. A primeira prende-se com a natureza do próprio conceito de avaliação. Se avaliar é tomar uma decisão entre diferentes possibilidades, através de um julgamento, o que está no centro da definição, não é a decisão mas o próprio julgamento. A segunda que é decorrente da anterior prende-se com a relação entre o avaliador e a própria avaliação. Estando o julgamento no centro do conceito de avaliação como é possível assumir que o acto de julgar, em si mesmo, não é considerado do ponto de vista do avaliador? Apesar de se assumir que a

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

avaliação é um julgamento profissional feito por especialistas, não é aceitável defender-se que a avaliação é aquilo que os especialistas sabem fazer. Assim, a avaliação corre o risco de se tornar mais num cofre de segredos bem guardados do que num écran de clarificação dos dados, dos critérios e dos padrões que se utilizam para avaliar. Hadji (1989) salienta a importância dum trabalho exaustivo na clarificação do acto de julgamento que é de facto um processo de tomada de decisão baseado em escolhas que cada avaliador faz. Para além disso, não podendo o avaliador, ser apenas os olhos, as orelhas, e o cérebro do decisor, ele tem que ser considerado como parte integrante da própria avaliação. Desta forma, não só os actos, mas também a pessoa que os produz, o avaliador, passa ou deve passar a ser tomado em conta nos processos de avaliação. Estas questões abrem novas portas ao pensamento sobre avaliação.

A avaliação plural e integradora

Nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, a avaliação acolhe um novo olhar em que se destaca a sua natureza relacional e comunicacional. É também assumido que a prioridade da avaliação, através do(s) avaliador(es), é responder a problemas e a questões reais que afectam os diversos actores num determinado contexto ou situação real. Esta perspectiva, não só coloca em destaque o problema da racionalidade da avaliação, mas também o facto da avaliação incidir sobre uma relação em desenvolvimento em que os problemas são de natureza diferente consoante o estatuto e papel dos actores no quadro dessa relação.

A avaliação torna-se, em larga medida, numa acção feita por e entre pessoas com estatutos e papéis diferentes, cujo objectivo e encontrar respostas em situação para melhorar o desenvolvimento das acções que a relação sustenta. Para este novo olhar sobre a avaliação destaca-se o papel que Stake (1976) teve ao distinguir uma pluralidade de métodos diferentes na avaliação de programas de ensino. Para tal, este autor adopta oito dimensões de análise entre aquelas que são mais frequentemente utilizadas para descrever e situar os modelos de avaliação. Estas dimensões, correspondem a oito eixos sobre os quais é possível associar cada um dos modelos (Hadji, 1989):

– o primeiro eixo prende-se com o momento de avaliação e com o seu objectivo – a avaliação formativa e a avaliação de recapitulação. A avaliação formativa intervém no decorrer do processo; a de recapitulação no final do processo. A primeira tem como objectivo corrigir se necessário o decorrer do processo; a segunda apreciar os resultados do processo;

– o segundo eixo distingue as avaliações oficiosas ou pessoais das oficiais. Tendo como referência o campo social de utilização, podemos falar de avaliação privada e de avaliação pública;

– o terceiro eixo, põe em contraponto uma avaliação centrada apenas num objecto ou situação particular considerada na sua singularidade, ou uma avaliação que usa uma situação como uma amostra representativa de outras realidades;

– o quarto eixo diz respeito às incidências da avaliação ou nos produtos ou nos processos de uma dada realidade em acção;

– o quinto eixo corresponde à tensão entre o julgamento de facto e o valor que se atribui a esses factos. Hadji (1989) salienta a dificuldade da avaliação ser puramente descritiva, ele diz mesmo: "Só há avaliação na medida onde não se fica só pela apresentação dos factos" (p. 43);

– o sexto eixo diferencia as metodologias empregues na avaliação nomeadamente as pré determinadas e as reactivas. As primeiras organizam-se a partir de um inventário de questões previamente definidas à partida. As segundas organizam-se durante a observação dos objectos em avaliação;

– o sétimo eixo põe em contraponto uma avaliação global, que toma como um todo os vários objectos em análise, e uma avaliação analítica que se interessa pelas variáveis descritivas e as suas relações;

– finalmente, o último eixo diz respeito à atribuição externa ou interna que o avaliador faz em relação ao próprio objecto avaliado. Este aspecto ganha um relevo particular quando o objecto avaliado é uma instituição ou um sistema.

Apesar destas dimensões serem interdependentes, existindo uma correlação entre o posicionamento de um eixo e o posicionamento dos outros, eles reenviam para três espaços de problematização (Hadji, 1989):

(i) o espaço das intenções que inclui o primeiro (objectivos) e o quinto eixo (vontade descrever ou apreciar);

(ii) o espaço dos problemas técnicos ou do dispositivo, que inclui o quarto eixo (segmentação da realidade em processo ou produto), o sexto (modo de

construção do referente), o sétimo (modo de construção do referido), o segundo (do actor privilegiado) e o oitavo (do lugar que este actor ocupa face ao objecto avaliado);

(iii) o espaço do uso social da avaliação e dos seus produtos englobando o segundo eixo (o contexto publico privado da avaliação) e o terceiro eixo (a incidência sobre uma partes da realidade).

Estes espaços problemáticos, ao colocarem em primeiro plano a questão das intenções, dos dispositivos e metodologias e dos significados sociais da avaliação, permitem verificar que há uma pluralidade de respostas que não se excluem mutuamente, podendo mesmo cada um dos modelos enriquecer-se através da incorporação de alguns elementos de outros considerados pertinentes para a sua acção. Torna claro também a impossibilidade de definir a avaliação apenas como um processo metodológico ou técnico.

A esta avaliação – que é um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários actores, que toma a realidade no seu conjunto, que é divergente que lida com resultados imprevisíveis e que neste sentido vai gerando a própria realidade – é que Guba e Lincoln (1989) chamam a quarta geração da avaliação. Em conclusão, podemos dizer que a avaliação é também um processo gerador de valores, apropriados pelas pessoas e pelas instituições (Jorro, 2000). Nesta medida a avaliação é um processo gerador de uma cultura de avaliação (Pinto, 1991):

– que se procura afirmar pela pluralidade de perspectivas e recusa o fechamento da avaliação numa perspectiva psicométrica ou tecnicista;

– que assume a avaliação como uma acto que incide sobre uma realidade em acção onde se cruzam diversos actores. Isto é que a avaliação é um processo de comunicação no quadro de uma relação social complexa. A comunicação para ser eficaz necessita que os seus intervenientes dominem as suas linguagens e partilhem os mesmos códigos de significação. Daqui resulta a importância que assume o trabalho em redor das explicitação, das intenções, dos objectivos, dos meios a utilizar na recolha das informações;

– que a avaliação seja assumida como um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo sejam conhecidas, e haja uma ética do agir avaliativo;

– cujos objectivos estejam centrados na tomada de decisões que sustenta uma acção que responda aos problemas dos diversos actores e criando deste modo novas realidades;

– que permita uma reflexão científica sobre a própria acção e trace novas perspectivas de futuro enquadrando os novos problemas emergentes.

Em síntese, o reconhecimento da complexidade da acção avaliativa ao longo do tempo supõe a coexistência de diferentes abordagens sobre avaliação que em função da sua razão de ser, se podem agrupar em redor de três grandes ideias, que embora não sendo mutuamente exclusivas, também não se confundem entre si:

(i) a avaliação centrada nos resultados, associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e análise de dados. Os resultados são normalmente parciais e fragmentados;

(ii) a avaliação orientada para o estudo dos processos, que através de uma compreensão global da informação, procura chegar a conclusões, que fundamentem uma intervenção nas realidades educativas imediatas sujeitas à avaliação;

(iii) a avaliação centrada na acção vista como um todo, cujo objectivo central é sustentar a decisão sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção.

Por último, é de salientar que conforme vimos o desenvolvimento das concepções teóricas sobre avaliação não se fez de uma forma regular e contínua. Podemos dizer que olhar a avaliação como uma medida e entender as suas práticas como a aplicação de um conjunto de técnicas, dominaram o pensamento sobre a avaliação até aos anos 70. Foi apenas a partir desta altura, que a avaliação alargou o âmbito dos seus objectos de estudo, deixando de estar obsessivamente colada no rendimento dos alunos. Dotou-se de outras metodologias que permitiram o acesso aos processos em curso e conferem um papel decisivo às práticas profissionais e institucionais enquanto construtoras das realidades a estudar. Se o peso do tempo deixa as suas marcas ao nível das concepções, este faz-se notar muito mais ao nível das práticas avaliativas, existindo muitas vezes um diferencial entre o que se aceita ser a avaliação e a forma como se age neste campo (Dominicé, 1979).

A racionalidade da avaliação no campo pedagógico

Situações pedagógicas e avaliação

Embora a avaliação tenha estado sempre muito ligada à escola e, em particular, às situações pedagógicas que aí ocorrem, é visível nas últimas

décadas o seu afastamento para outros campos e outros objectos que não os estritamente escolares. A evolução da avaliação esteve e está muito interrelacionada com os modelos pedagógicos que sustentam não só as concepções entre ensinar e aprender, mas sobretudo as suas relações. A razão de ser da avaliação define-se pelo seu posicionamento e pelas relações que estabelece com os elementos que definem a situação pedagógica. Houssaye (1993) define a situação pedagógica como um triângulo composto por três elementos: o saber, o professor e os alunos, em que dois se constituem como sujeitos activos e o outro desempenha um papel passivo, ou de *morto*. Ora todo o modelo pedagógico se articula numa relação privilegiada entre dois dos três elementos. Fazer uma pedagogia é escolher quem desempenha o papel de passivo e em contraponto quais são elementos activos. Estes constituem um eixo que nos indica o processo estruturante dos modelos pedagógicos. Estes podem ser três: (i) ensinar – que privilegia o eixo professor/saber e que dá ao aluno o lugar passivo; (ii) formar – que privilegia o eixo professor/aluno e torna o saber passivo; (iii) aprender – que privilegia o eixo aluno/saber e toma o professo como passivo.

Cada um destes processos pode ser ameaçado, isto é o elemento passivo, torna-se activo desorganizando a relação estabelecida. Se os alunos não se interessam pela matéria, faltam às aulas, ou resistem a certo tipo de trabalho o professor não pode ensinar e o processo tem de mudar. Emerge então uma nova relação de força e outro elemento assume o papel passivo. A manutenção de um processo acontece quando deixa alguma margem de manobra aos outros de modo a que eles possam eventualmente coexistir de uma maneira satisfatória, embora numa lógica de segundo plano. A rigidez de um eixo leva frequentemente à sua queda, porque o elemento passivo

erro é um sinal a ter em conta apenas numa contabilização para a nota. É um sinal de ignorância, não tendo um valor informativo sobre a natureza das dificuldades dos alunos.

Formar: avaliação formativa

O processo formar assenta sobre a relação privilegiada entre o professor e o aluno, desempenhando o saber o *lugar do morto*. A preocupação dominante coloca-se ao nível das relações entre professor e aluno. As regras entre professores e alunos não estão definidas de uma forma antecipada. Deste modo, é necessário defini-las e consensualizá-las de modo a que integrem também o terceiro elemento, o saber. Nesta perspectiva, a comunicação enquanto instrumento de relação, tem um lugar de destaque neste processo. O papel central do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação. A relação e a comunicação têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que o saber seja integrado neste processo. Ora a compatibilização entre o nível de motivação e a aprendizagem exige uma particular atenção à forma como se conduz o processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, a avaliação vai jogar aqui um papel decisivo, na medida em que fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino/ aprendizagem. Pode dizer-se assim que este contexto não só favorece como necessita de uma avaliação que seja posta ao serviço da gestão curricular: a avaliação formativa. A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de

aprendizagem. O erro aparece neste processo como uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico. Contudo, tomar uma decisão para a intervenção implica ter um quadro conceptual que permita interpretar a informação (Allal, et al. 1979). Ora, os quadros conceptuais sobre ensino/aprendizagem mais influentes normalmente de natureza comportamentalista, não possibilitavam hipóteses muito diversas da de dar mais tempo para aprender ou estabelecer uma melhor relação entre objectivos a trabalhar e as possibilidades do aluno. Mas, mesmo estas intervenções entravam muitas vezes em colisão com a necessidade de cumprir o programa num certo período de tempo, acabando muitas vezes por se abandonar este processo. Há uma tensão permanente entre a necessidade do grupo e a necessidade do aluno na sua especificidade. Esta tensão acabou por colocar na primeira linha de preocupações a necessidade de uma nova organização social do trabalho escolar nomeadamente do trabalho cooperativo em grupo e da gestão das relações e dos processos de comunicação entre professores e alunos, em particular um maior papel dos avaliados no próprio processo de avaliação reconhecendo que o aluno é um actor e não um produto passivo de determinantes biológicas e sociais. O seu comportamento cognitivo é em larga medida dependente da percepção que o aluno tem do seu envolvimento e do modo como é construído (Poussière, 1993). Contudo, o desenvolvimento de práticas de avaliação colocando mais o aluno no centro do processo de avaliação como a co-avaliação e a auto avaliação, são vistas sobretudo como meios de implicar os alunos nas tarefas de aprendizagens e não como instrumentos de aprendizagem em si próprios.

Em síntese, podemos dizer que o processo assente nesta relação, toma a avaliação mais como um sinalizador de dificuldades no processo de

ensino/aprendizagem, do que um meio para as ultrapassar. Esta situação pedagógica, aparentemente interessante, torna-se na maior parte das vezes insustentável quando o seu tempo é muito dilatado porque os professores, não só têm de provocar a aprendizagem nos alunos, como os alunos e os pais exigem que se ensine a matéria. Esta situação, tanto da parte dos alunos, como dos professores, trás para primeiro plano a urgência dos saberes, desorganizando a relação professor/aluno. A solução pode ser um regresso ao passado, isto é, à situação pedagógica de ensinar ou então um avanço para um novo processo.

Aprender: avaliação formadora

O processo aprender assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada alunos/saber, desempenhando o professor o *papel de morto*. Este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia cognitiva, reconhece que os alunos podem aceder directamente ao saber, sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar. Sendo os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma imediata e directa. O professor não se anula, muda simplesmente de papel. De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens. O uso da diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente o trabalho em grupo, em redor de tarefas de resolução de problemas e desenvolvimento de projectos, o trabalho autónomo orientado para a sistematização dos novos saberes ou para ultrapassar os pontos fracos de cada um são práticas desenvolvidas por alguns professores. É possível, neste quadro, caminhar para o desenvolvimento de uma pedagogia que permita que os alunos trabalhem sobre as suas necessidades

mais prementes e também sobre saberes abordados pelo colectivo dos alunos. Ora, neste processo de aprender a questão central coloca-se justamente nos processos de aprendizagem, ou melhor, nas formas de relação do aluno com os saberes.

A avaliação desempenha neste processo um papel central no próprio processo de aprendizagem. Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros. Sendo a avaliação o instrumento que revela os erros, pode através da compreensão da natureza desses próprios erros tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. Contudo, para que o erro possa ser ultrapassado é necessário que seja reconhecido e compreendido não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo próprio aluno. Neste sentido, os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar. É este o sentido da designação de avaliação formadora (Nunziatti, 1990). As possibilidades de compreensão do erro alargadas pela emergência do paradigma cognitivista contribuíram também para que a avaliação pudesse desempenhar um outro papel nesta relação com a aprendizagem. A regulação continua a ser a chave para que a avaliação seja um contributo para a formação, mas, como refere Hadji (1997), esta tarefa de regulação pedagógica já não é só uma tarefa do professor, ela é essencialmente uma tarefa do próprio aluno. Mas, para que isto aconteça é necessário que o aluno seja o protagonista da sua própria avaliação. Deste modo, a auto avaliação aparece como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem. Contudo, ser em simultâneo sujeito e objecto num processo de reflexão é uma tarefa muito

exigente, e mesmo, por vezes, bastante difusa porque não é claro qual o referencial a utilizar, isto é, o termo de comparação. Deste modo, o trabalho em redor dos critérios de avaliação torna-se numa prioridade de modo a criar as condições para que estes critérios apropriados – negociados ou não – pelo aluno funcionem como referencial da auto-avaliação.

Esta forma de avaliação emergente, a *auto-avaliação regulada* (Nunziatti, 1990) é um processo de metacognição e como tal, um meio de aprendizagem. Neste processo, o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados - que constituem o referencial - e identificar os seus pontos de realização ou de não realização. Mas, reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade é já um processo de aprendizagem (Meirieu, 1987). Para além disso, a tomada de consciência do erro e ou da dificuldade por parte do aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades. É nesta perspectiva que a avaliação nesta situação pedagógica de aprender se transforma num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens.

O fim último da avaliação não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de acção reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem. Naturalmente que, para além da auto-avaliação, utilizam-se outras modalidades ou meios de avaliação, mas o objectivo é em última instância fazer um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação das dificuldades.

Também este processo pode entrar em ruptura se os alunos pressionam o professor para a resposta aos seus problemas, para que o professor dê a matéria pronta a consumir. Por seu lado, o professor pode também assumir que os alunos ainda não têm, ou que por força das circunstâncias não podem usar a autonomia, indispensável neste processo. Assim, pode cair-se numa situação de ensinar. O que sai no exame transforma-se com o tempo no próprio programa. O que é socialmente exigido ao professor, não é tanto que os alunos aprendam, mas que ele os prepare para terem êxito no exame, isto é que dê a matéria pronta a consumir e a utilizar na situação de exame. Fazer outra coisa é perder tempo.

Em síntese, cada uma destas situações pedagógicas, bem como o modelo de avaliação que lhe está associado, têm tendência a funcionar em ciclo fechado. É difícil suportar, em termos de práticas, um funcionamento na lógica do ensinar e uma avaliação baseada na auto-avaliação regulada, porque esta não faz sentido no processo ensinar. Podem naturalmente acontecer situações episódicas mas tendem a desaparecer com o tempo. O que há é mudanças de lógica global, isto é, a passagem de um processo a outro traz necessariamente uma mudança na lógica de avaliar. Uma mudança decisiva no processo de avaliação acarreta uma mudança na própria situação pedagógica (Gather Thurller. e Perrenoud, 1988). As lógicas destes três processos são parecem ser assim mais exclusivas do que complementares

A dimensão institucional

A educação é uma realidade social e, nessa medida ela concretiza-se em situações sociais que são na maior parte das vezes instituições. Estas não são entidades neutras, porque têm missões a cumprir e porque são

constituídas por profissionais com as suas crenças e as suas práticas sobre o que é ensinar/aprender e avaliar como sublinha De Ketele (1990):

> A historicidade e o meio envolvente interagem para influenciar a avaliação praticada pelo professor. (p. 183)

Deste modo, a situação social onde a avaliação decorre de uma forma mais ou menos explícita, condiciona a pratica pedagógica do professor onde se integra também os procedimentos de avaliação.

Se considerarmos a instituição escolar podemos reconhecer que há, de uma forma geral, uma assimilação entre uma forma social e uma configuração pedagógica. Enquanto que na organização social Escola tudo se passa e organiza como se fosse quase natural e mesmo obrigatório *ensinar* (Houssaye, 1990), noutros contextos de ensino/aprendizagem, nomeadamente ao nível do pré-escolar (Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D., 2001) a organização estrutura-se em redor da lógica do aprender. Em cada uma destas situações, se um docente desenvolver um processo de trabalho pedagógico ou de avaliação em confronto com o que é esperado pela instituição, corre o risco de ser marginalizado pelos colegas em termos individuais, mas também enquanto grupo institucional.

Assim, se na instituição – Escola – parece haver uma certa preponderância do processo ensinar, é também provável que a prática dominante da avaliação recaia sobre os gestos avaliativos que configuram a avaliação sumativa. Os momentos formais de avaliação, os testes, as notas são preocupações centrais desta perspectiva de avaliação.

Contudo, os processos não coexistem em estado puro e, por vezes os professores passam ao processo formar até para poder manter a lógica do ensinar. Mas, neste processo formar, sendo o lugar passivo atribuído ao saber, torna-se insustentável na Escola, porque é quase a sua negação. Há, assim, por vezes uma oscilação entre o ensinar e o formar. Esta oscilação tem também repercussões em termos da avaliação. No processo formar muitas vezes o trabalho organiza-se em grupos, o professor procura ajudar os alunos individualmente olhando de uma forma mais atenta os processos de comunicação reguladora com o aluno, olhando mesmo de uma forma mais significativa para os progressos do aluno em termos individuais. Deste modo, dá-se um certo alargamento da própria noção de avaliação, assumindo-se mesmo uma visão ecléctica da avaliação que compreende também aspectos do comportamento e da relação dos alunos. A avaliação não é apenas o somatório da nota dos testes. Contudo, esta fluidez tem, em determinados momentos que concretizar-se numa apreciação qualitativa ou numa nota. Este processo de simplificação vai obrigar a que alguns factores sejam necessariamente mais decisivos que outros, no julgamento avaliativo formal. Há efectivamente aqui uma assimilação destes dois tipos de lógicas. Não se trata, em exclusivo, de um quadro de avaliação sumativa, na medida que ela integra aspectos da avaliação formativa, embora não abandone a lógica sumativa. Em determinados momentos formais, ela emerge com toda a sua racionalidade, anulando, pelo menos exteriormente, a lógica formativa, já que o que interessa é apenas o balanço do estado do aluno.

O caso do processo aprender é um pouco mais complexo, porque vem sendo cada vez mais tolerado pela Escola, mais em termos teóricos do que práticos no quadro de um discurso de modernização. Todavia, como o

saber não ocupa um lugar passivo, a escola pode cumprir a sua missão de assegurar a transição dos saberes de uma geração a outra. Podemos ver mesmo o aparecimento de centros de recursos (audiovisuais, informáticos e documentais) que, embora em muitos dos casos sejam periféricos às actividades da classe, é um sinal e mesmo um incentivo para se caminhar no sentido do processo de aprender. De resto, a maior parte das reformas ou reestruturações na escola tentam passar de uma escola estruturada sobre o primado do ensinar a uma escola em que o processo aprender seja a regra. Mas esta ruptura exige uma nova ordem na cena pedagógica. Um lugar de maior protagonismo e responsabilidade no acto de aprender, novos papéis para o professor e mesmo novos arranjos curriculares. Podemos ver a este propósito na recente reorganização do ensino básico a introdução do *estudo acompanhado* (Simão, 2002) e a *área do projecto* (Abrantes, 2002) que se inscrevem nesta perspectiva. No estudo acompanhado pretende-se dotar cada aluno com as ferramentas cognitivas que lhe permitem agir sobre o campo dos saberes. Na área de projecto chama-se a atenção para a importância da acção e da interacção social na construção do saberes. Assim, a escola actual vive numa tensão entre a sua historicidade ligada ao processo de ensinar (Barroso, 1995) e as novas ideias pedagógicas que através das reformas e da formação contínua puxam a escola para o processo aprender.

A resolução desta tensão não é fácil mas, pelo menos, abre um caminho a um certo ambiente de tolerância em termos das práticas pedagógicas e de avaliação, em particular à emergência de novas formas de avaliação. A este propósito referira-se a título de exemplo, a utilização da avaliação como um instrumento de aprendizagem em algumas escolas do 1° ciclo no âmbito do projecto ECO (Pinto, 1994). O trabalho sistemático sobre a explicitação

dos critérios de avaliação obtidos a partir de situações de co-avaliação entre os alunos, a sistematização e análise dessa informação, para além de ir clarificando junto dos alunos o que era exigido em termos de aprendizagem, ajudava-os a perceber os seus pontos fortes e fracos e sustentava as tomadas de decisão em termos pedagógicos com o objectivo de os ajudar a superar as suas dificuldades. A perspectiva que se construiu na escola do 1º ciclo no decorrer deste projecto permitiu que a lógica da avaliação, mas também do ensino e aprendizagem se colocassem mais próximas do processo aprender. Contudo, a grande questão consiste em saber, até que ponto estas medidas que podemos designar como mais inovadoras, não são excluídas ou assimiladas quando se volta a instalar a lógica do processo ensinar.

Em síntese, parece haver uma influência entre o funcionamento e a cultura institucional e o desenvolvimento de contextos mais favoráveis à emergência de certas práticas avaliativas. Embora as escolhas sejam possíveis, e o acto pedagógico é um acto de escolhas, estas estão contidas a um círculo de possibilidades que a própria instituição tolera. Todavia, a sobrevivência das próprias instituições exige que, embora haja um processo dominante, todos os outros possam também ter o seu lugar. A posição que estes processos alternativos ocupam varia muito de instituição para instituição. Assim, ainda que haja relações preferenciais na instituição entre os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação não fica excluída a hipótese de haver campo para que outras alternativas se venham a construir, tanto em termos pedagógicos, como em matéria de avaliação.

Considerações finais

A complexidade e a diversidade dos campos e dos objectos de avaliação levam a que a avaliação actualmente seja conceptualizada de uma forma plural. A pluralidade de concepções, métodos, critérios, objectos e valores são hoje aceites com naturalidade. Todavia, este facto cria a sensação de que tudo é avaliar e tudo é objecto de avaliação. O alargamento da noção de avaliação traz também o perigo do seu esvaziamento. Assim, a questão da coerência entre as finalidades, os objectos e as metodologias ganham uma pertinência decisiva na análise dos conceitos de avaliação.

A evolução das práticas não acompanhou o desenvolvimento das concepções teóricas, estando em geral num nível mais recuado. Como em geral acontece noutros domínios sociais, a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada com a necessária evolução das práticas. Assim, há uma tendência para um certo encaixe de umas práticas nas outras, não sendo claro, que algumas perspectivas de avaliação implicam uma ruptura no sentido epistemológico com a concepção anterior e deste modo as práticas não podem seguir uma lógica de continuidade mas têm elas próprias de se ancorar noutros pressupostos.

Neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever num processo social que coloca pedidos à própria avaliação. As instituições, instrumentos desses pedidos, criam leques de possibilidades

mais ou menos restritos de práticas avaliativas. Em contrapartida os contextos sociais podem inibir ou catalisar da evolução da própria avaliação, que como vimos está intimamente articulada com os processos de ensino/aprendizagem.

Esta rede complexa que sustenta o agir avaliativo exige uma abordagem interdisciplinar para a sua compreensão. Esta convoca um conjunto de disciplinas cada vez mais alargado desde as disciplinas mais tradicionais, tais como a psicologia, sociologia e pedagogia, até às disciplinas emergentes neste campo como a comunicação, a filosofia e a teoria da acção. Esta postura ecléctica trouxe necessariamente novas metodologias de trabalho científico, nomeadamente aquelas que se enquadram no paradigma qualitativo. O debate hoje já não se centra tanto na legitimidade dos métodos mas antes na sua compatibilidade/incompatibilidade com as diversas concepções de avaliação e os seus objectos de estudo.

Capítulo II

Práticas de Avaliação: Questões Emergentes

O denominador comum entre todos os avaliadores é fazer um enunciado avaliativo sobre o desempenho de um aluno num dado momento, para tomar decisões. É indiscutível que se exija a essa avaliação um elevado grau de validade, isto é, que o que se avalia deve corresponder aquilo que se pretende avaliar e que, independentemente do número de avaliadores, os resultados de uma mesma avaliação sejam idênticos. São estas duas características que estão na base do que na linguagem de senso comum em avaliação se designa por objectividade. Com podemos perceber o que se pretende garantir é a confiança que se pode ter na avaliação, que os erros ou os sucessos numa prova se fiquem a dever ao saber do aluno e não a factores ocasionais, aleatórios portanto. Esta condição é indispensável numa prática com um peso social tão grande na medida em que não só condiciona o devir escolar do aluno, mas tem também consequências imediatas sobre o avaliadores e avaliados. A avaliação influência não só as relações entre professores e alunos mas também as próprias relações entre pares. Ao nível dos alunos, interfere também com as próprias relações familiares (Perrenoud, 1993). Os resultados da avaliação estão longe de serem neutros no contexto escolar, estão, antes pelo contrário, plenos de significados e de simbologias (Jorro, 2000). Assim, esta questão da subjectividade/objectividade foi sempre uma das preocupações centrais da própria avaliação.

O debate em torno desta preocupação que se continua fazendo, tanto por investigadores como por pedagogos, embora nem sempre através de diálogo construtivo (Pinto, 1989), tem contribuído, apesar de tudo, de forma decisiva para o aprofundamento da compreensão das actividades de avaliação. Para agir de uma forma eficaz e consequente não é de todo inútil

compreender antecipadamente a natureza dessa mesma acção (Hadji, 1997).

A forma como o professor age em termos de avaliação é um das representações que o professor tem da relação da própria avaliação com a aprendizagem, do seu papel de professor avaliador e ainda do modo como representa o certo e o erro em termos de aquisição dos saberes por parte do aluno. A análise do modo como o professor lida com os resultados da avaliação e como o erro é compreendido são duas dimensões em nosso entender fundamentais para compreender a avaliação como uma prática social e pedagógica, uma vez que não há avaliação sem os seus a ao agir dos seus actores.

Assim, ao longo deste capítulo, iremos analisar as relações entre o saber do aluno – construído através da aprendizagem – e a avaliação e também o modo como os professores agem com os resultados da avaliação desempenhando assim diferentes papéis no campo pedagógico. Por último, analisamos o modo como as revelações da avaliação, sobretudo os erros são representados nas várias perspectivas de avaliação. As diversas formas de olhar estes problemas emergentes das práticas de avaliação, coexistem hoje, não só em termos das práticas mas também dos seus significados, uma vez que cada novo olhar não anula, nem tão pouco substitui, o anterior.

A relação entre saber e avaliação: objectividade vs. subjectividade

A avaliação foi praticamente desde o seu início associada a um processo de medida. Se medir, de acordo com Guildford referido por De Landsheere

(1976) designa a atribuição de um número a um acontecimento ou objecto, segundo uma regra logicamente aceitável, podemos constatar que a avaliação, em termos da sua prática dominante que é a de notação, consiste em atribuir números a coisas. Há assim uma parecença entre a avaliação enquanto processo de notação e a medida. Esta semelhança gera mesmo a ilusão de que se trata de uma mesma operação. Avaliar é medir. Esta ideia está de resto fortemente enraizada nas imagens sociais da avaliação. Contudo um olhar mais atento, entre avaliar e medir, nomeadamente ao nível da sua objectividade, dos instrumentos, da possibilidade de isolar o próprio objecto de medida de o delimitar a uma única dimensão e de o submeter a uma escala numérica faz desvanecer a ilusão que poderia existir entre estas duas realidades (Cardinet, 1988).

Saber e avaliação: uma relação linear de medida

Numa situação de medida uma vez definida a unidade padrão, podemos esperar a mesma medida de um dado fenómeno ou objecto, independentemente das pessoas que o medem. Se tal não acontecer, o erro pode ser atribuído ou a factores instrumentais ou a factores humanos dos operadores. Estes erros são assim devido a factores atribuídos ao acaso, não esperados, nem desejáveis, que desvirtuam a própria medida. Em situações de medida, este tipo de erro pode ser neutralizado através da teoria do erro inerente à medida. Mas será que em termos da avaliação se pode passar um processo semelhante, uma vez a avaliação assenta essencialmente em processos de notação?

Pelas razões já invocadas – o peso social e a credibilidade do próprio acto avaliativo – espera-se que a avaliação seja um acto objectivo e limpo de

efeitos aleatórios. No entanto, a ideia que aparece na maior parte das vezes sobre a avaliação é que ela é uma medida incerta. Os estudos levados a cabo pela docimologia, numa perspectiva de critica experimental dos procedimentos de avaliação deram origem a um vasto levantamento de dados que mostram uma convergência sobre a pouca fiabilidade dos exames ou, por outras palavras, as notas obtidas nesse contexto devem-se em larga medida a factores aleatórios.

Num estudo conduzido por Pierron, em que se calcularam as percentagens dos candidatos admitidos à Academia de Paris em 1955 (Noizet e Caverni, 1978) por 13 júris da área de Filosofia e 17 júris da área da Matemática verificou-se que as flutuações das médias eram bastante grandes. No caso da Filosofia, a média dos júris em termos de admissão à universidade era de 54.3%, sendo a variação entre júris de 47,5% a 60,9%. Para o caso da Matemática, que o senso comum considera mais objectiva que as humanidades, os dados vão no mesmo sentido. Para uma média de admissões na ordem dos 41,9%, a variação entre os júris oscilou entre 30,7% e 52,6%. Olhando estes dados com mais pormenor (Noizet e Caverni, 1978) podemos constatar que no caso das provas escritas de Matemática, sendo a média dos júris de 7,98*, a oscilação entre júris em termos médios variou entre 5,81 para o júri com a média mais baixa e 9,06 para o júri com a média mais alta, havendo assim uma variação de 3,25 entre elas. Aplicando o mesmo tipo de análise aos júris mas no exame oral podemos ver que na Matemática, sendo 11.0 a média dos júris, a variação entre júris foi de 2.90 sendo respectivamente 9,60 e 12,50 a média mais baixa e mais alta. Deste modo, podemos concluir que as percentagens dos candidatos admitidos em cada um dos júris levanta o problema da equidade

* Salvo informação em contrário, as notas referidas são sobre um máximo de 20 valores.

das situações de exame, uma vez que certos candidatos poderiam ter sido admitidos se o seu júri de exame tivesse sido outro. Estes estudos levaram mesmo Piérron (1963) a afirmar que para predizer a nota de um candidato a um exame, mais vale conhecer o avaliador, que o próprio candidato.

Todavia, pode sempre argumentar-se que estes dados são antigos e que hoje as coisas já não são bem assim. Mas num estudo sobre a perícia dos julgamentos avaliativos dos professores, Merle (1996) encontra resultados que vão no mesmo sentido dos estudos anteriores. Em seis júris de admissão à academia de Lille, constituídos por 6 elementos cada um – um para cada disciplina – 31% dos candidatos, em função das notas que obtiveram poderiam ser aceites por um dos júris e, recusados por outros. Este autor, embora reconhecendo que actualmente a lógica do exame é diferente uma vez que existe uma certa multiplicidade de provas para compensar a maior ou menor severidade na correcção das provas, considera que: "este raciocínio, embora justo não compensa totalmente a incerteza relativa dos julgamentos dos professores" (p. 216). Continua assim colocada a questão do aleatório nos procedimentos de exames.

Contudo, perante estes resultados, é sempre possível invocar a falta de legitimidade pelo menos em termos científicos, para comparar avaliações de diferentes júris sobre produções de candidatos também eles diferentes (Bacher, 1973). No entanto, se tivermos em conta que os candidatos são distribuídos pelos respectivos júris por ordem alfabética, não é de supor que o nome tenha necessariamente a ver com os desempenhos escolares. Se não pode haver a certeza, fica pelo menos a suspeita da pouca equidade existente nos processos de exame, em virtude da intervenção de factores aleatórios no processo de avaliação.

Para contornar este problema da legitimidade, desenvolveram-se estudos de *multicorrecção* (Noizet e Caverni, 1978) que consistem num procedimento através do qual, uma mesma produção é avaliada/notada por vários avaliadores, procedendo-se posteriormente a uma comparação entre os resultados. Anula-se assim o facto de se ter diferentes avaliadores e diferentes produções. Todos os estudos que envolvem a multicorreção (De Landsheere, 1976; Hadji, 1989; (Noizet e Caverni, 1978; Pierron, 1963) evidenciam a existência de divergências assinaláveis entre os diversos avaliadores face a uma mesma produção. Também Merle (1996) no seu estudo mostra que a divergência entre júris e avaliadores em situações de multicorreção se mantém agora, tal como no passado.

De seis júris que corrigiram as provas da disciplina de Ciências Económicas no âmbito dos exames de *baccalauréat* da academia de Lille, foram tiradas ao acaso, 120 provas. Estas foram posteriormente distribuídas a 4 júris constituídos por correctores de Lille, Nancy, Poitiers. Os dois júris de Lille obtiveram uma média aproximada (7,74 e 7,80). Os correctores de Nancy obtiveram uma média de 8,81 e os de Poitiers, de 9,05. Pode ainda argumentar-se que estas variações não são muito significativas porque se trata afinal de 1,31 (90,5 - 7,74). Mas se tivermos em conta que esta prova tem uma ponderação de 4 então este valor é de 5,24 o suficiente para alterar decisivamente a média de um candidato.

Olhando o que se passa na apreciação que dois correctores fazem – um de Lille e outro de Nancy – podemos reconhecer a imprecisão dos julgamentos avaliativos dos professores, mesmo quando há um conjunto de orientações para a apreciação da prova. Numa mesma prova de Ciências Económicas um corrector atribui à prova a nota de 15 e faz o seguinte comentário:

"Conhecimentos sólidos e numerosos. Uma boa utilização de documentos difíceis" (p. 222); o outro corrector que atribui a nota de 5 faz o seguinte comentário:

> A introdução e a conclusão não preenchem as suas funções. Algumas ideias mas o conjunto é muito atabalhoado (planeamento e expressão). Os documentos são mal explorados. (p. 222)

Em síntese, podemos dizer que os diversos estudos são unânimes em revelar a incerteza da medida, em situações de avaliação, em virtude da intervenção de factores aleatórios no processo de medida. Por outras palavras, a avaliação tem muito pouco de objectivo, embora sobre ela, sobretudo nas situações de exame, se tracem e legitimem socialmente o destino de cada aluno.

As explicações para as divergências entre os avaliadores e as práticas para a sua neutralização. Naturalmente que o avolumar de dados sobre os efeitos aleatórios da medida em avaliação com tão grandes efeitos sociais era uma situação incómoda, tanto em termos sociais como pessoais. Assim houve algumas tentativas de compreensão deste fenómeno para poder tomar medidas que controlassem estes efeitos aleatórios. Surgiram duas perspectivas teóricas distintas para explicar estes fenómenos: uma na teoria da medida, outra assente numa abordagem diferencial dos avaliadores.

A primeira consiste em assumir que a intervenção dos fenómenos aleatórios acontecem em todos os comportamentos de medida e não são algo de exclusivo da avaliação escolar. Laugier e Weinberg (Noiset e Caverni, 1978) defensores desta posição explicam as divergências entre os avaliadores, aplicando à avaliação escolar a noção estatística de estimação,

desenvolvida em Física, ou seja, a incerteza da medida diminui multiplicando o número de medidas efectuadas. Deste modo, cada prova a avaliar conteria um "valor verdadeiro" tal como um objecto tem um peso ou um comprimento específico. Nesta perspectiva, as divergências entre os avaliadores eram entendidas como oscilações em redor da *verdadeira nota*.

Ora, de um modo análogo ao que acontece em Física, através da teoria do erro pode determinar-se o número de medições/avaliações sobre uma mesma prova para se chegar à *verdadeira nota*. Este valor pode variar, segundo as provas de 19 até 127 vezes, segundo as disciplinas, e o tipo de prova (Noizet e Caverni, 1978, p. 64). Apesar destes procedimentos não fazerem qualquer sentido no campo pedagógico, este quadro explicativo é contestável na medida em que se apoia em dois postulados falsos: (i) que uma produção de um aluno é comparável a um objecto, isto é, da mesma natureza; (ii) que nos encontramos nas mesmas condições de medida que em física, isto é, existe uma medida padrão, e é claro qual é o próprio instrumento de medida. A irracionalidade pedagógica desta explicação e os seus falsos fundamentos, nunca permitiram uma compreensão satisfatória sobre a subjectividade na avaliação.

A segunda consiste em invocar a personalidade dos avaliadores para explicar as diferenças em termos de avaliação. Os avaliadores podem distribuir-se numa forma diferente numa escala que tem como pólos, os contrários de uma dada característica: severidade/indulgência; flutuante/constante; sugestionável/objectivo; analítico/sintético, etc. Estas características podem conduzir a um perfil de avaliador que pode assim explicar as variações entre os avaliadores.

Contudo, como observa Noizet e Caverni (1978), as categorias definidas a partir do modo como os avaliadores se vêem e não a partir de uma observação de como avaliam efectivamente nunca permitiu ultrapassar um carácter vago e pouco consistente, quer das próprias categorias definidas, quer mesmo ao nível desta perspectiva diferencialista.

Embora as explicações não sejam consideradas suficientemente sólidas, elas deram origem a um conjunto de práticas de avaliação que através de uma tentativa de homogeneização do carácter individual da avaliação se tentava minimizar a presença dos factores aleatórios nos processos de notação e tornar assim a avaliação, sobretudo aquela que ocorre em momentos formais, num acontecimento mais credível. Estas práticas podem, de acordo com Noizet e Caverni (1978), ser agrupadas em dois tipos de procedimentos de moderação das divergências: *procedimentos de moderação à priori* – aplicados antes da avaliação –; *procedimentos de moderação à posteriori* – aplicados depois da avaliação.

Os primeiros vão claramente no sentido de criar, junto dos avaliadores, um olhar idêntico sobre a avaliação. Falamos da escolha de uma escala de notação comum, a utilização de uma mesma grelha de avaliação e a concertação entre os avaliadores. Os procedimentos após a avaliação centram-se essencialmente na manipulação das próprias notas que cada aluno obtém. Falamos num processo de ajustamento de médias, procurando evitar disparidades entre júris através da atribuição ou supressão de valores em função de um intervalo previamente definido, ou da redução das notas a uma "distribuição normal" e ainda em procedimentos de multicorrecção, isto é, a mesma prova ser vista por vários avaliadores.

Não é nosso objectivo fazer aqui uma discussão sobre as potencialidades ou fragilidades de cada um destes procedimentos, mas tão só evidenciar que eles assentam num pressuposto falso de que avaliar é medir o desempenho e que as divergências entre os avaliadores são ocorrências naturais em redor da medida.

Sem negar que alguns destes procedimentos podem contribuir para melhorar os processos de avaliação, podemos observar que estes procedimentos não bastam para anular a divergência entre avaliadores como ficou patente no caso já referido entre os avaliadores de uma mesma prova (Merle, 1996). Quanto à concertação entre avaliadores ela pode esbater um pouco as divergências entre eles. No caso também já referido (Merle, 1996) das provas que são dadas a corrigir a diferentes júris, constata-se que entre de Lille a discrepância é mais pequena (0,06) do que entre estes e os júris de Nancy e Poitier (1,07 e 1,31 respectivamente). Este facto leva Hadji (1997) a falar numa *norma académica implícita* (p. 26) que bem poderia ser o resultado de uma certa homogeneização de olhares e linguagens entre os avaliadores. Mas isto pode resolver situações pontuais de equipas de trabalho. Quando falamos de exames ou situações que envolvam um grande número de correctores, esta harmonização torna-se impossível e mesmo que aconteça cada grupo terá provavelmente a sua própria norma.

Quanto aos procedimentos à posteriori, quer a manipulação das notações para uma convergência das médias, quer a redução das notas a uma distribuição normal, desvirtuam a singularidade da própria avaliação, isto é, a nota deixa de estar relacionada com o desempenho do seu titular, para passar a estar subordinada àquilo que acontece no universo das notas.

Quanto à multicorreção, retoma-se, com uma ligeira modificação, a ideia de Laugier e Weinberg (Noizet e Caverni, 1978). Para chegar à "verdadeira nota" não se multiplica a tarefa de avaliação por um certo número de vezes, mas faz-se intervir um conjunto de disciplinas para a produção de uma nota. É esta hoje a ideia que está subjacente nos exames. A nota é uma resultante de outras tantas notas de várias disciplinas. Estes procedimentos, alguns deles ainda hoje usados como marcas da objectividade e de equidade da avaliação, são também processos de branqueamento (Weiss, 1986) da subjectividade da avaliação. Estes processos criam naturalmente uma opacidade que se gera em torno dos processos de avaliação, contribuindo assim para que a sua eventual discussão, não incida sobre os problemas de fundo, isto é, sobre a natureza do acto de avaliação.

Em síntese, tanto o potencial explicativo destas abordagens, como das práticas desenvolvidas para resolver o problema da subjectividade da medida, de modo a torná-la credível, não foram satisfatórios, deixando de novo em aberto a questão da objectividade na relação entre saber e avaliação.

Saber e avaliação: a reforma dos objectivos e dos instrumentos

Tentando encontrar uma resposta para o problema de uma relação credível entre saber e avaliação, embora a avaliação continue a ser vista como uma medida, adquire uma nova significação no campo pedagógico, nomeadamente através da aquisição de novas funções. A medida já não se resume apenas à verificação da aprendizagem residual decorrente daquilo que o professor ensina, mas sobretudo ao nível de desempenho do aluno tendo como referência os objectivos previamente definidos e que são

exteriores ao professor, isto é, eles são mesmo comuns a todos os professores daquele nível de ensino. Estamos a falar numa avaliação como uma medida de congruência entre o nível real do aluno e o esperado num determinado momento. Contudo, nesta perspectiva, os dados recolhidos pela avaliação não servem só para *medir o pulso da aprendizagem* mas também para dar indicações ao professor de forma a permiti-lo decidir sobre a melhor meio de proceder em termos da gestão do programa. É neste sentido que falamos das funções de natureza pedagógica. Estas informações ajudam o avaliador/professor a tomar decisões de natureza pedagógica, isto é, a gerir melhor não só o presente, mas também o que provavelmente acontecerá no futuro. Às decisões de intervenção do professor/avaliador para regular a situação, isto é, fazer com que o estado da situação real se aproxime o mais possível com o que é esperado, chama-se remediação. Nesta perspectiva há de facto uma clara intenção de *ortopedia pedagógica*, isto é, de *endireitar* o que está *torto*. Mas para o professor intervir de uma forma reguladora tem, de acordo com Allal (1979) de percorrer um processo com várias fases nomeadamente: recolher os dados, interpretá-los em função de um quadro teórico de referência, comunicar os resultados e remediar os erros e as dificuldades identificadas.

Todavia, como refere Cardinet (1992), a construção e adequação destes procedimentos exigem a existência de uma teoria psicológica válida sobre a aprendizagem humana, que permita interpretar os resultados e guiar a acção remediadora. O *behaviorismo* nunca conseguiu responder a estes desafios e a sua visão estreita da aprendizagem humana não contribuiu para que as intervenções de remediação fossem reconhecidas como potencialmente interessantes, sobretudo pelos próprios professores. A gestão do tempo, a quantidade de repetição e mesmo os programas de reforços, nunca se

revelaram só por si como instrumentos suficientes para incrementar a aprendizagem e sobretudo, colocam novos dilemas num ensino de características massificadas. Como dar mais tempo a uns e menos a outros, quando a estrutura organizativa é a classe – de nível –, e a meta é o cumprimento de um programa no final de um ano? Assim, a falta de uma teoria que permitisse outras interpretações e outras práticas leva à natureza fluida e pouca consistente destes processos de remediação.

As explicações para as divergências entre os avaliadores e as práticas para a sua neutralização. O facto desta perspectiva de avaliação ter ficado refém do primeiro passo deste processo, a recolha de dados faz da objectividade uma questão central. O reconhecimento da ausência de um sistema de objectivos claro e exterior ao próprio avaliador é uma das causas mais prováveis para a divergência entre avaliadores uma vez que, cada avaliador a pode fazer à sua maneira. Deste modo, o trabalho em redor de uma avaliação mais objectiva passa pela necessidade de definir de uma forma clara e precisa os objectivos do ensino e de desenvolver instrumentos mais adequados à sua verificação. A primeira necessidade culminou na organização das taxionomias de objectivos educativos (Bloom, 1971) tornando-os mesmo mensuráveis (Mager, 1977). O aluno deve ser capaz de fazer algo em termos de comportamentos observáveis e, por conseguinte mensuráveis. Esse comportamento seria sinónimo de saber. Assim, de uma forma exterior a cada professor, há um sistema de referência universal em termos do que se espera que o indivíduo seja capaz de fazer numa disciplina, num determinado ano de escolaridade, Estes objectivos constituem assim uma referência comum aos diversos professores dessa disciplina e desse ano de escolaridade. A subjectividade pode ser assim minimizada, uma vez que a avaliação se resume a constatar a manifestação

de uma forma adequada, desadequada ou mesmo a ausência do comportamento requerido numa situação de avaliação. Contudo, este procedimento não responde à pergunta do sistema padrão de medida, uma vez que os objectivos, mesmo definidos em termos operacionais, dependerão sempre, em última instância, do modo como cada avaliador os reconhece ou não no desempenho do aluno em função da situação. Mesmo que haja um acordo prévio entre dois avaliadores para descontarem por exemplo 0,2 num erro ortográfico, o primeiro pode descontar esse valor sempre que o erro se verifique, enquanto que o segundo pode não o fazer se, por exemplo o aluno já tiver escrito correctamente essa palavra na prova, e ele entender que o aluno afinal sabe escrever.

Para resolver esta questão em termos das práticas de avaliação houve um forte investimento no desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação, orientados pelo princípio da neutralização do papel do avaliador tentando reduzir assim os efeitos de subjectividade atribuídos a este. Os teste de resposta múltipla com todas as suas variantes são o culminar deste objectivo, uma vez que, aparentemente, qualquer avaliador, que possua a chave de correcção, isto é, quais as respostas certas e erradas e o respectivo sistema de contabilização, chega à mesma nota que outros avaliadores em idênticas circunstâncias. A subjectividade estaria assim erradicada da avaliação. Porém, neste tipo de provas, é o aluno que está na posição de avaliador, uma vez que a sua tarefa consiste em colocar o enunciado que lhe é proposto numa escala de verdadeiro/falso, ou de estabelecer outras relações, em função da interpretação que faz do enunciado.

Este tipo de comportamento de resposta a provas desta natureza tem merecido alguns estudos nomeadamente desenvolvidos por Fabre (1980) em que evidência que este tipo de comportamento:

(i) está longe de ser linear, porque para responder verdadeiro ou falso o aluno tem que recolher índices que lhe permitam tomar uma decisão. Contudo numa situação de incerteza esta recolha de índices processa-se em função de hipóteses sobre as intenções do construtor do questionário ou efectuando uma leitura das questões tentando identificá-las com níveis que não correspondem aos termos exactos das escolhas propostas;

(ii) não existe uma dissimetria do verdadeiro e do falso, na medida em que face a um questionário o aluno tem tendência a responder mais vezes verdadeiro que falso; o aluno tem mais confiança na sua resposta quando ela é uma firmação de verdade do quando é uma afirmação de falsidade; o aluno manipula melhor a afirmação *mais correcto* do que *verdadeiro*.

Estas considerações, ainda que breves, põem em evidência que os saberes não se podem resumir a uma resposta binária de verdadeiro e falso como se esta fosse de uma forma nítida e objectiva a fronteira entre o *saber* e a *ignorância*. É ainda pertinente colocar uma outra questão que se prende com o tipo de questões formuladas. Se existe uma distância, por vezes considerável, entre a organização de um saber tal como é transmitido e o modo como o aluno se apropria dele e o representa, é legitimo examinar este tipo de provas, nesta perspectiva. Elas fazem apelo à organização do saber transmitido pelo professor, pelos manuais, ou pelo contrário às representações dos alunos? Em que medida é que estas provas têm em

conta, permitem perceber, ou ajudam a identificar os obstáculos e as dificuldades dos alunos face a um saber?

Neste sentido, podemos dizer que neste tipo de provas a subjectividade se desloca para a construção da própria prova, na medida em que há apenas uma representação do saber que se institui como verdadeira e que funciona como a norma. Mas será que dois professores têm exactamente a mesma representação acerca do programa, quer na sua vertente explícita, quer oculta? A ausência de informações que permitam interpretar a resposta do aluno limita fortemente a possibilidade, quer do desenvolvimento de processos de remediação, quer mesmo do seu sentido. A dinâmica da acção avaliativa remete o avaliador para um papel que tem como finalidade a contabilidade do erro.

Em síntese, podemos dizer que a tentativa de delimitar melhor os objectivos de avaliação, bem como o investimento em instrumentos que retiram o professor/avaliador do próprio processo de avaliação, não só não conseguiram resolver o problema da subjectividade da avaliação, como ainda reduziram o ensino aos objectivos curriculares mensuráveis. É nesta perspectiva que Mac Donald (1974, in Dominicé, 1979) critica a pedagogia por objectivos considerando-a como *ecologicamente irresponsável* já que exclui do seu domínio um importante número de factores ligados à aprendizagem, tais como o aluno, a escola enquanto organização, a utilização do conhecimento para além do seu uso académico.

Apesar das críticas, esta perspectiva trouxe alguns aspectos inovadores para o campo da avaliação, embora não tenha conseguido fazer uma ruptura com o paradigma da medida. Um primeiro aspecto prende-se com o facto

da avaliação se centrar sobretudo no controlo dos objectivos educativos a fim de apreciar se estes foram ou não atingidos. Deixa de incidir apenas nos produtos finais da aprendizagem, para olhar também o seu próprio processo. O facto da avaliação se multiplicar no tempo, transforma-a em avaliação contínua. Ora este tipo de avaliação aparece como uma avaliação mais objectiva, porque podemos ter uma média do aluno uma vez que dispomos de múltiplas notas sobre um mesmo aluno.

Contudo, quanto ao facto de ser mais objectiva é necessário convocarmos a ideia de *verdadeira nota*. Na avaliação contínua, embora não tenhamos o mesmo avaliador a avaliar a mesma prova um certo número de vezes, temos o mesmo avaliador a avaliar várias produções do mesmo aluno. Assim, sendo o produtor dos objectos de avaliação o mesmo, é como se do mesmo objecto se tratasse. Deste modo, a avaliação contínua aparece socialmente como garantia de uma maior objectividade da avaliação, constituindo mais um processo de branqueamento social e pedagógico da subjectividade da avaliação. Mesmo que avaliação perca a sua característica formativa, o facto de ser contínua basta porque, por um lado, se pode sempre confundir com a avaliação formativa e, por outro, garante a terceiros a objectividade do acto avaliativo.

Deste modo, a excessiva obsessão pela objectividade da medida conduz, por um lado, a avaliação para um terreno contrário aos seus propósitos, uma vez que se torna pouco útil na tomada de decisões pedagógicas e, por outro lado, enclausura o ensino, apenas *naquilo que pode ser avaliado*. Contudo, a tentativa de delimitação do objecto de avaliação, e a tentativa de neutralização dos efeitos nefastos do avaliador, não deixam de ser uma ilusão já que as práticas de avaliação dos professores se inscrevem num

contexto escolar e profissional onde se misturam ponderações sociais, estratégias de precaução, controlo do poder, e imagem do professor (Hadji, 1997). A avaliação estando no cruzamento de interesses e interacções múltiplas, inscreve-se numa *construção social em movimento* (Merle, 1996, p. 233) dependendo necessariamente do contexto escolar e social em que se inscreve, uma vez que este determina, pelo menos em parte, as possibilidades da interpretação na avaliação.

Assim, a progressão no sentido da objectividade da avaliação leva à necessidade de interrogar de uma outra forma a relação entre avaliador e avaliado, isto é, a compreender a natureza desta relação nuclear da avaliação.

Saber e avaliação: um comportamento cognitivo de decisão

O desenvolvimento da psicologia cognitiva e a própria evolução da investigação sobre o comportamento humano vêm criar novas condições para uma outra compreensão das divergências entre os avaliadores. É neste cenário que Noizet e Caverni (1978), na sequência de trabalhos anteriores, Noizet e Bonniol (1969), olham avaliação como um comportamento de tomada de decisão, numa situação específica:

> O professor quando tem que avaliar encontra-se numa situação específica, com uma tarefa a cumprir e, para a consumar desenvolve um comportamento a que se chama de comportamento avaliativo. (Noizet e Caverni, 1978, p. 67)

Esta nova abordagem, de natureza experimental, procura compreender os processos cognitivos do avaliador e as variáveis que na situação de avaliação influenciam o comportamento do avaliador.

Deste modo, segundo Noizet e Caverni (1978), o comportamento avaliativo consiste em extrair de uma produção de um dado aluno um certo número de índices de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor/avaliador. É a partir destes índices recolhidos, e tendo em conta os critérios estabelecidos, que o avaliador toma uma decisão e a explicita em termos de nota ou de apreciação descritiva. Para atribuir uma nota, cada elemento de decisão é traduzido por valores da escala de medida utilizada. Assim, a avaliação é concebida como uma actividade de selecção e comparação. Pode dizer-se que a avaliação poderá ser figurada pela acção de um *comparador* (Amigués et al., 1975) que relaciona uma produção escolar a um modelo de referência, inscrita nas estruturas cognitivas do avaliador. Deste modo, e segundo estes autores, a tarefa de avaliar qualquer trabalho só pode ser executada se o avaliador possuir um certo modelo de referência que se constitui antes da tarefa de avaliação, mas que se pode ir modificando à medida que a tarefa é executada. Este modelo de referência é uma organização interna e pessoal de diversos elementos, nomeadamente:

(i) o produto norma, constituído essencialmente pela interpretação de um programa, pelas concepções de excelência e ainda pelo modo de abordagem da tarefa de avaliação. A norma vai-se constituindo em função da experiência profissional do avaliador;

(ii) os produtos esperados, constituídos pelas expectativas que o professor tem face a um determinado aluno produtor da prova

avaliada. Mesmo que o professor não conheça o aluno há alguns indicadores, que levam o professor a construir uma imagem hipotética de aluno;

(iii) a escala de medida que fornece o suporte para o avaliador exprimir a sua decisão. Cada escala impõe necessariamente um conjunto de possibilidades e de limites que variam de escala para escala.

Este modelo de referência, em particular os produtos esperados, não interferem no modo como cada avaliador olha as produções dos alunos. É isto que explica a divergência entre os diferentes avaliadores ao nível da avaliação.

Para Noizet e Caverni (1978), as expectativas do avaliador - informações à priori - influenciam a forma como o avaliador recolhe e trata a informação que recolhe de uma produção de um aluno, fazendo com que a decisão avaliativa seja próxima das expectativas iniciais do avaliador. É a este tipo de efeitos que estes autores designam por *efeitos de assimilação*.

Este fenómeno é uma experiência vivida por quase todos os professores/avaliadores quando o que acontece não corresponde ao que é esperado para um dado aluno – quando o resultado de um bom aluno é baixo, há uma certa tendência para se avaliar de novo a prova ou, pelo contrário, quando um mau aluno tem uma boa nota há a tendência de procurar por onde copiou. Há assim uma tentativa para explicar e mesmo reduzir a divergência entre a expectativa e a realidade. Noizet e Caverni (1978) através de uma metodologia experimental puseram em evidência estes efeitos de assimilação. A dois grupos de correctores equivalentes, são

dadas as mesmas produções de alunos para avaliar, fazendo variar as informações dadas a cada grupo. Este procedimento permite constatar que:

(i) o conhecimento das notas anteriormente obtidas pelo produtor do trabalho em análise influência a nota que este obtém;

(ii) o conhecimento do estatuto escolar do aluno em termos do seu aproveitamento, influência a avaliação que se faz desse aluno. Não é por acaso que a probabilidade de um aluno que já repetiu, voltar a repetir é maior do que a de um aluno que nunca repetiu nenhum ano (Paul, 1996);

(iii) que a posse de informações respeitantes à origem sócio económica dos produtores das provas influenciam os resultados da avaliação. Saber apenas a escola que se frequenta, ou o nome, pode ser suficiente para provocar estes efeitos, na medida em que a localização das escolas induz uma representação sobre o meio sócio-cultural do aluno. e o nome a sua origem étnica que está muitas vezes associada ao valor escolar do aluno.

Estes dados permitem evidenciar que uma mesma produção é avaliada de modo diferente em função das diferentes informações que os avaliadores possuem sobre o produtor. Assim, estas informações *à priori,* que integram o modelo de referência do avaliador, transformam aquilo que é possível numa prova de um aluno, naquilo que é esperado obter desse aluno. Numa revisão de provas, o olhar do revisor é quase sempre diferente do olhar do professor que viu essa prova pela primeira vez. Sendo a prova a mesma, o que varia é a atitude e se esta for a de tentar valorizar, o revisor vai retirar da prova todos os elementos susceptíveis de serem valorizados à luz dos critérios definidos. Não é raro que as notas resultantes do processo de

revisão tenham uma variação na ordem de vários valores, não porque uns avaliadores são mais severos ou benevolentes do que outros, mas porque as expectativas dos professores neste caso induzidas pelos papéis que desempenham são diferentes. Assim, as notas são obtidas não são traduções lineares do saber, mas resultantes em parte das expectativas dos professores.

Noizet e Caverni (1978) identificam também outro tipo de efeitos, estes decorrentes das próprias condições da situação de avaliação. Normalmente uma tarefa de avaliação implica avaliar um conjunto de trabalhos ou de provas. Este trabalho faz-se segundo uma determinada ordem que origina também alguns efeitos em termos de avaliação. Normalmente o primeiro terço de provas tem melhores notas que o ultimo terço. Assim, a posição que uma prova ocupa no conjunto das provas faz variar a sua nota (Noizet e Caverni, 1978). Estes dados são interessantes na medida em que ajudam a compreender melhor a própria dinâmica da avaliação. De facto, a tarefa de avaliação, embora se assemelhe a um comportamento de estimação absoluta, como numa situação de medida – compara um conjunto de índices recolhidos de um objecto com um sistema de padrão de medida – é uma tarefa mais próxima de um comportamento preceptivo de estimação comparativa – cada índice é comparado com o anterior até se conseguir definir os pontos de fixação e assim poder ordenar os diversos elementos a avaliar. Assim, cada produção a avaliar é, em primeiro lugar, comparada com a anterior dependendo a nota desta, daquela que foi atribuída à produção anterior. Se a precedente foi boa, há uma tendência de subvalorização da prova, se pelo contrário a anterior foi fraca, a tendência é de sobrevalorização da prova em avaliação. Estes efeitos são mais nítidos enquanto não existem ainda os pontos de fixação. Noizet e Caverni (1978)

designam estes efeitos como *efeitos de contraste*. Parece haver assim uma contradição entre estes efeitos e os de assimilação. A dinâmica de avaliação dos vários produtos vai permitindo ao avaliador ir construindo uma representação sobre o grupo. Ora, quando algum trabalho desorganiza esta ideia, por não poder ser assimilado, há a tendência de o atirar para fora da série resultando assim a sobrevalorização ou a subvalorização. Deste modo, estes efeitos de contraste existem para garantir o funcionamento dos efeitos de assimilação. Assim, a avaliação é sempre influenciada por um conjunto de informações que existem antes e durante o processo de avaliação. Noizet e Caverni (1978) explicam este efeito de assimilação recorrendo à teoria da dissonância cognitiva. Sempre que coexistam dois elementos cognitivos em oposição, há uma situação de dissonância, que é penosa para o sujeito que a vive. Assim, os sujeitos tendem a evitar viver estas situações, ou quando elas acontecem há um esforço para resolver o conflito criando uma situação de consonância.

Quando há um conflito entre o que o corrector percebe *objectivamente* numa situação de avaliação presente e aquilo que ele sabe acerca dessa situação através de uma informação socialmente validada, o conflito resolve-se através da anulação, pelo menos parcial, de uma das fontes de informação. Normalmente os efeitos de assimilação marcam a vitória da informação socialmente validada (Hadji, 1997).

Em síntese, gostaríamos de salientar que a preocupação em investigar as causas sobre as divergências entre avaliadores, isto é, a explicação sobre a subjectividade dos procedimentos de avaliação, culminaram com o pôr em evidência não só a natureza cognitiva do comportamento de avaliação, bem como a influência do contexto social em que toda a avaliação se

desenvolve. Embora a avaliação possa ocorrer de forma até bastante solitária, em que o contexto é aparentemente invisível, ele está fortemente presente através das informações que veicula, e das quais o professor se apropria, uma vez que é um profissional inserido nesse mesmo contexto. As divergências entre avaliadores que se consideravam como aleatórias, são agora entendidas como sistemáticas e resultantes do próprio funcionamento cognitivo do avaliador. O modelo de referência é algo de individual e, como tal, influência os julgamentos avaliativos de cada um.

Apesar do olhar sobre a avaliação incidir sobre o comportamento do avaliador e nada dizer sobre o seu significado no quadro das práticas pedagógicas permite contudo uma inteligibilidade sobre algumas práticas desenvolvidas à luz das explicações anteriores. Deste modo, a concertação entre avaliadores, parece ser uma prática interessante na construção de uma avaliação com menos divergências entre os avaliadores não porque assegura que todos fazem o mesmo, mas porque cada um ao ter que negociar com os pares, toma mais consciência dos seus próprios pontos de vista e os dos outros. Nesta perspectiva a avaliação é, mais do que um ponto de partida, um ponto chegada (Chevallard, 1990).

Outro dos aspectos interessantes que esta abordagem nos mostra é a falsa crença de que a avaliação contínua é mais objectiva que a avaliação pontual. O que podemos dizer é que cada momento de avaliação que acontece vai influenciar o seguinte, e quanto mais peso tem essa informação, mais ela determina a avaliação seguinte que será próxima das anteriores (Noizet e Caverni, 1976). O facto de se produzirem séries de notas que não apresentam grandes disparidades entre si em cada aluno, dá a ilusão de que estamos em presença de uma avaliação mais objectiva, já que

ela é consonante com o passado de cada aluno. Mas são como vimos os efeitos de assimilação que garantem efectivamente essa regularidade pedagógica, em que não é previsível que um aluno passe de um momento para o outro da ignorância ao saber ou vice-versa. Se tal acontecer, ou o professor se enganou na nota, ou alguma coisa se passou com o aluno, o que permite manter a consonância.

Outro aspecto interessante é a chamada de atenção para as informações que são dadas acerca dos alunos. A sua construção, transmissão e validação social podem constituir um quadro de marcação social podendo ter um efeito prejudicial sobre o devir do próprio aluno. Mais do que ajudar a compreender o aluno e a ajudá-lo pedagogicamente estas informações enquanto campo de etiquetagem podem funcionar como alïbi para justificar as dificuldades do aluno.

Por último, esta perspectiva vem mostrar que a questão da subjectividade não se resolve pondo a tónica no desenvolvimento de novas técnicas ou instrumentos, mas antes, percebendo cada vez melhor o comportamento dos avaliadores, nomeadamente como se constrói e funciona o modelo de referência. Alerta ainda que a melhor forma de reduzir a subjectividade não é minimizar o papel do avaliador mas antes valorizá-lo. A compreensão da relação entre o saber e a avaliação passa pela tomada de consciência que o comportamento do avaliador é inseparável da natureza da própria avaliação.

Saber e avaliação: uma relação complexa construída socialmente

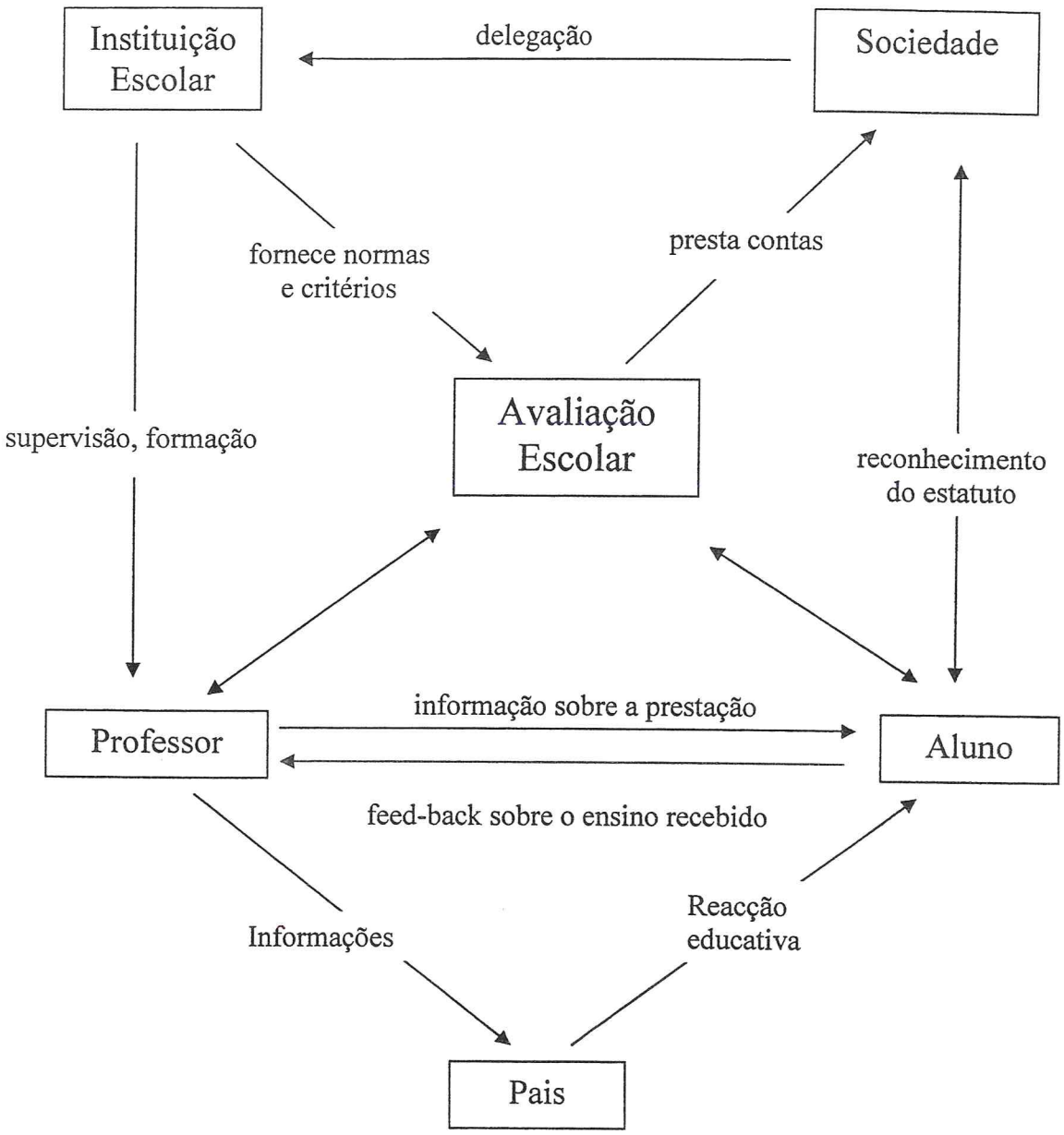
Na perspectiva que acabámos de expor, embora a dimensão social se faça notar, ela não é o centro da análise. O facto da avaliação se desenvolver

num determinado contexto social num processo de relação entre diversos actores, implica que não seja vista como um acto individual e isolado mas como propõem Barlow (1992), como um acto de comunicação social que está no centro de um sistema de relações sociais.

O facto de a avaliação ser vista como um processo de comunicação não lhe confere em si mesma nenhum estatuto de *bondade*, embora a possa mascarar de modernidade (Perrenoud, 1998). No limite, tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades que serve. Mas qualquer processo de comunicação implica necessariamente uma intencionalidade de manutenção em relação e uma capacidade de partilha dos códigos de comunicação. Se na relação pedagógica tomada em sentido geral, se pode falar na existência de um processo de comunicação, o mesmo pode não ser verdade pelo menos à partida nas situações de avaliação onde os poderes, os ditos e os não ditos são mais frequentes. Tanto quanto sabemos, quer o contexto, quer a própria comunicação, podem influenciar de uma forma positiva ou negativa a eficácia do entendimento entre os diversos actores. Deste modo, a avaliação ao fazer parte integrante da própria rede de relações em que está inserida, não pode ser desligada do seu próprio contexto que influencia o modo como os actores interagem em termos avaliativos.

Na figura da página seguinte apresentamos um esquema que ilustra as relações e os processos de comunicação que uma situação de avaliação escolar comporta, bem como as suas múltiplas inter-influências (Barlow, 1992).

Figura 2 – A avaliação como um acto de comunicação (Barlow, 1992)



Sociedade. A Sociedade em função do seu próprio modelo de estado e da evolução social preconizada define determinados tipos de missões às instituições educativas. A avaliação, enquanto instrumento de socialização

assume, neste quadro, um papel relevante. Assim, em função do tipo de escola que se pretende a avaliação irá assumir um certo tipo de funções dominantes (Afonso, 1998). Estas funções e os procedimentos a desenvolver e executar constituem um quadro normativo, normalmente com um formato legislativo que define os pedidos sociais a que a avaliação tem que responder. Trata-se da avaliação que é prescrita em termos sociais. Mas esta avaliação fornece também um modelo de interpretação e reconhecimento do estatuto do aluno.

Deste modo, os resultados escolares, em função do modelo de avaliação definido, são um dos elementos mais influentes no reconhecimento do estatuto escolar de cada aluno. Numa escola baseada na meritocracia, em que os resultados dependem essencialmente das características psicológicas do aluno, a nota, ilustração do mérito pessoal, é normalmente motivo de celebração ou de humilhação, enquanto numa escola mais inclusiva (Ainscow, 1999) em que os resultados do aluno são uma resultante do trabalho do professor e do aluno, a nota é vista como uma informação provisória, porque o aluno está em situação de aprendizagem, e relativa porque ela resulta de um processo negociado. Neste tipo de escola os resultados escolares não constituem um sistema de reconhecimento do estatuto do aluno pelo menos de forma tão marcada como na escola meritocrática.

Mas a avaliação dos alunos de uma escola, uma vez pública transforma-se na imagem da própria instituição em termos sociais. São o resultado do trabalho dos seus docentes e da própria instituição escolar. As provas aferidas são um reforço desta componente de prestação de contas em termos institucionais. Os debates em torno dos seus usos sociais são os

reflexos das perspectivas de escola e respectivos modelos de avaliação que coexistem no tecido social, os modelos de índole meritocrática ou inclusiva.

Instituição Escolar. As Escolas interpretam a avaliação prescrita normalmente em termos legislativos, construindo assim um quadro de regras e normas, em parte decorrentes da legislação, mas combinado também com a interpretação que cada instituição faz da legislação, e das práticas de avaliação que se foram instalando ao longo do tempo. Este quadro normativo institucional sobre a avaliação vai configurar o agir avaliativo do próprio professor, embora também aqui haja uma margem de interpretação individual da avaliação prescrita institucionalmente. Contudo, esta variabilidade pessoal é supervisionada pela própria instituição que através de alguns mecanismos, como as reuniões de pares, assegura uma certa homogeneidade entre as práticas avaliativas dos professores.

Merle (1996) ao analisar os julgamentos avaliativos dos professores considera o conselho de turma como um dos raros momentos em que a avaliação assume uma dimensão colectiva, embora fechada. Neste contexto, cada professor emite opiniões sobre o aluno, sobre a sua possibilidade de evolução, e sobre o seu rendimento escolar. É neste espaço que cada professor torna público aquilo que construiu de uma forma individual. O que aqui disser torna-se público e, assim, este dizer avaliativo tem que estar em conformidade com as regras definidas e obter o consenso dos seus pares. Embora a construção deste acordo assente essencialmente em processos de validação das opiniões individuais que os professores constróem acerca dos seus alunos, estas têm que reflectir um sistema de valores escolares instituído. É de resto a conformidade a estes valores que

permite que o colectivo assuma como institucional os discursos avaliativos individuais (Merle, 1996).

Mas a normalização das práticas também pode ser construída a partir da própria formação, que é fornecida aos professores. A formação tanto pode ser um instrumento de inovação, como de normalização de práticas. Neste sentido, podemos dizer que o professor quando avalia, tal como quando ensina, não o faz em termos de indivíduo singular, mas de uma pessoa institucional (Chevallard, 1990), isto é, como membro de uma comunidade profissional, que é a sua escola e que lhe impõe muitas vezes de uma maneira imperceptível um conjunto de ideias que vão influenciar o modo como o professor age em termos de avaliação com os seus alunos.

Professor/Aluno. Embora a avaliação não esgote toda a comunicação entre o professor e o aluno é certamente um aspecto muito importante dessa comunicação. Os julgamentos e as decisões avaliativas, independentemente da forma como são expressas, constituem para o aluno uma informação sobre a sua prestação escolar, e para o professor um retorno informativo sobre o seu próprio trabalho. O facto de se entender a avaliação como um processo de comunicação, não garante necessariamente uma relação clara e objectiva entre o saber e a avaliação. Com refere Weiss (1991), a avaliação é antes de mais: "Uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado sobre um objecto particular e num contexto social específico" (p. 6). A negociação entre avaliadores e avaliados torna-se numa peça chave de clarificação e validação da relação entre o saber e a avaliação porque tal como em qualquer processo de comunicação esta é influenciada quer pelo contexto quer pelo próprio processo de avaliação.

A psicologia cognitiva tem vindo a mostrar, de forma contundente, o papel que o contexto desempenha nos processos de avaliação. Vimos no ponto anterior que o contexto ao gerar expectativas no avaliador influência a própria decisão do avaliador. Monteil (1989) mostra como os contextos sociais de produção de uma prova de avaliação podem ser preponderantes nas respostas dos alunos. Num contexto de comparação social entre estudantes, os bons alunos parecem ter piores resultados numa situação de anonimato do que numa situação de visibilidade, enquanto que com os maus alunos parece acontecer o inverso. O que se passa é que na situação de visibilidade social parece haver resposta adequada às expectativas, que são altas no caso dos bons alunos, e mais débeis no caso dos alunos mais fracos. As respostas são então próximas das expectativas. Na situação de anonimato, a ausência pelo menos explicita dessas expectativas parece fazer como que os alunos mais fracos tenham mais sucesso do que na situação anterior. Estes estudos deixam completamente em aberto a possibilidade de supor que os alunos mais fracos, apesar de terem resultados mais fracos nas situações de visibilidade social, possuem mais competências do que aquelas que manifestam, senão como conseguiam ter então melhores resultados na situação de anonimato? Assim, na sequência destes estudos, podemos dizer pelo menos que também os desempenhos cognitivos de um aluno não são independentes das condições sociais do contexto em que são realizadas (Monteil, 1989).

Também, as teorias da atribuição que estudam os mecanismos de determinação dos julgamentos avaliativos têm vindo a chamar a atenção (Figari e Achouche 1997) para o facto do meio escolar dar mais importância aos factores disposicionais, isto é relativos às características intrínsecas do indivíduo, do que aos factores situacionais, relativos a

características do contexto, quando procuram explicar as causas dos comportamentos dos alunos. Esta *norma de atribuição interna* que muitas vezes os próprios alunos integram nas suas explicações acerca dos seus sucessos ou fracasso, podem contribuir não só, para ocultar uma maior visibilidade dos efeitos do contexto nas realizações dos alunos, como na ausência de critérios de avaliação explícitos, para introduzir de forma subreptícia o critério implícito do valor da própria atribuição. Os professores parecem privilegiar nas suas avaliações os alunos que escolhem preferencialmente explicações internas para os seus comportamentos ou resultados (Bressoux e Pansu, 1996, in Figari e Achouche, 1997).

Também o domínio das competências sociais dos alunos parece ser um importante factor neste processo de comunicação avaliativa entre o professor e o aluno. A este propósito Perrenoud (1979) ao identificar as várias fases constitutivas de um processo de avaliação oral põe em evidência a importância das competências sociais dos alunos no êxito de uma tarefa desta natureza.

Ao convite inicial do professor para o aluno se manifestar, segue-se uma tentativa por parte do aluno para perceber o que ele quer exactamente. Entra-se então num processo de negociação de expectativas em que o aluno vai avançando com iniciativas de resposta e vendo as reacções do professor até encontrar uma forma de resposta satisfatória. Mostra então as suas competências através da resposta. O professor observa e regista a resposta em função das suas expectativas. Interpreta as observações feitas e dá a conhecer as suas opiniões ao aluno. Contudo, para o aluno, o juízo do professor tem um significado simbólico ao nível pessoal, escolar e social. A própria natureza fluida do objecto de avaliação aqui evidenciada

de uma forma mais nítida, pode levar o aluno, caso seja mais auto-confiante ou houver espaço para isso, negociar com o professor a avaliação final.

O conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos parece ser também um factor que pode influenciar a forma como os professores vêem de um modo valorativo os alunos. Num estudo realizado por Feu (1986), onde se comparam os critérios de avaliação que o professor efectivamente utiliza e o modo como os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade se apropriam deles, mostra-se que essa apropriação se faz de um modo bastante desigual entre os alunos. Os melhores alunos, indicados pelo professor, são aqueles que têm ideias mais claras dos critérios de avaliação e que estão muito próximos daqueles que o professor utiliza. Os alunos mais fracos, também na óptica do professor têm uma ideia mais difusa desses critérios, e centram-se naqueles que são observáveis de uma forma mais linear e directa como os erros ortográficos ou a caligrafia. Assim, os melhores alunos são aqueles que percebem melhor o que os professores esperam numa dada tarefa, e os piores alunos os que têm mais dificuldade em perceber o que o professor pretende. Deste modo, podemos avançar com a ideia de que o desempenho dos alunos numa tarefa está articulado com a forma como esta é entendida em termos dos critérios de avaliação, isto é, das expectativas dos professores. Este estudo sugere-nos duas considerações. Podemos sublinhar o facto de que a apropriação da linguagem de avaliação não é um dado adquirido para todos os alunos e, consequentemente, salientamos a necessidade de se trabalhar sobre a explicitação dos critérios de avaliação de modo a garantir uma equidade no próprio processo de avaliação.

A fluidez do objecto de avaliação e as variáveis que podem influenciar a relação entre o saber do aluno e a avaliação acentua ainda mais o que a docimologia experimental tinha permitido perceber a propósito da objectividade da avaliação. Esta existe apenas na medida em que se for conseguindo explicitar e explicar as inter-subjectividades entre os diversos actores que interagem no palco da avaliação.

Pais. A avaliação é talvez o meio e o pretexto de comunicação mais frequente entre os pais e a escola. Naturalmente que alguns pais mantêm um diálogo com os professores ao longo do ano, outros vão apenas às *reuniões de notas* e outros ainda que apenas recebem as informações avaliativas dos seus filhos. As informações avaliativas, são um meio de comunicação com os pais extremamente poderoso, porque estas dão uma imagem da situação escolar dos seus filhos. Face a essa informações, e em função da sua própria experiência escolar os pais sabem se tudo está bem ou se pelo contrário algo vai mal. Deste modo, em função da maneira como os pais recebem, interpretam e vivem esses resultados (Moutandon, 1994) podem reagir sobre a relação professor/aluno procurando também ser um parceiro activo na negociação da avaliação. Se estes resultados estão de acordo com as suas expectativas, se nada se alterar é porque tudo está bem, mas se os resultados contrariam as suas expectativas, torna-se necessário recolher mais informações junto dos professores, ou procurar ser um parceiro activo nos processos de negociação da avaliação, restabelecendo-se assim um diálogo face a face. O direito à informação dos desempenhos escolares dos alunos é uma reivindicação crescente dos pais, não só porque querem estar informados, mas porque podem controlar mais de perto o próprio processo de avaliação (Perrenoud, 2000).

Em síntese, pode dizer-se que um olhar atento para a avaliação faz emergir a dimensão comunicacional da avaliação, onde o avaliador e avaliado são actores num processo de comunicação social específico. É nesta perspectiva que a avaliação sendo um problema de comunicação, (Weiss, 1991) é também um processo socialmente condicionado e como tal socialmente construído (Hadji, 1997).

Nesta perspectiva de conceber a relação entre o saber e a avaliação, o problema da objectividade na avaliação transforma-se num problema de valores, reguladores da uma relação social que é assimétrica por natureza e socialmente desigual. É nesta perspectiva que o problema da equidade assume um papel de destaque. A equidade não significa tratar todos do mesmo modo, porque isso já é parcialmente assegurado nas situações de avaliação mais formal, mas é antes tratar as pessoas de modo equivalente tendo em conta as suas especificidades. Contudo, esta exigência exige um quadro de funcionamento pedagógico onde a diferenciação seja a regra, contrariando assim a moldura que rege a escola de características normalizadoras.

A pedagogia e a avaliação têm de caminhar em sintonia. Deste modo, ao situar avaliação no coração do próprio processo de ensino e aprendizagem, a avaliação transforma-se cada vez mais numa interacção reguladora desse mesmo processo e não apenas o seu momento final. A fragilidade dessa informação aconselha a que ela seja entendida como o momento final de um processo vivido e trabalhado pelos seus intervenientes que deve ser compreendido pelas informações obtidas ao logo do tempo. Mais do que descrever a avaliação, serve sobretudo para explicar ou melhor, ajudar os actores a compreender a sua própria acção e os seus resultados. A

negociação/construção das expectativas mútuas entre professores e alunos abrem caminho a um diálogo reflexivo em redor das próprias tarefas. Também a partilha dos critérios de avaliação torna o aluno mais capaz de desenvolver práticas de auto-avaliação sustentada, isto é, de confrontar uma realidade esperada, com uma realidade construída e perceber os sucessos e as dificuldades. A avaliação transforma-se assim num processo de aprendizagem através da metacognição. A avaliação formativa aparece nesta perspectiva como um novo vigor e um novo sentido, não só nas práticas de avaliação, como também nas próprias práticas pedagógicas.

O professor avaliador e as suas práticas avaliativas

Falar-se do professor avaliador pode parecer um pouco bizarro no terreno escolar. Por um lado, porque a avaliação é naturalmente uma das suas tarefas profissionais e, por outro, porque os seus gestos profissionais estendem-se, a outras tarefas e não apenas à avaliação. O acolhimento dos alunos, a gestão pedagógica, o compreender as crianças, ajudá-los nas suas dificuldades e dúvidas escolares e por vezes mesmo pessoais, dão uma imagem do quotidiano do professor em que a avaliação parece ocupar apenas uma ínfima parte. O facto desta função do professor se tornar mais visível apenas nos momentos formais de avaliação que ocorrem apenas algumas vezes durante o ano contribui para esta visão minimalista da avaliação na prática do professor. Tal assim é que muitas vezes nem merece destaque em termos da formação inicial de professores. Apesar de tudo, o professor torna-se avaliador não só nos momentos formais, mas também muitas vezes nas situações informais do quotidiano escolar. As atitudes que os professores tomam no desempenho deste papel de avaliador em função do modo como o representam enquanto responsáveis pelo

desenvolvimento de um currículo leva a que tomem diferentes posturas que se traduzem em práticas de avaliação diferentes (Jorro, 2000). Todavia, o facto de haver um conjunto de práticas mais frequentes não significa que não possam surgir outras, nalguns momentos ou situações. Esta polivalência de atitudes pode deixar antever situações que, por vezes, o que emerge são práticas de autoridade e sanção, outras de ajuda e encorajamento, outras ainda de aconselhamento e finalmente de compreensão do aluno e das suas dificuldades. Ora, de acordo com Jorro (2000) podem distingir-se quatro atitudes do professor- avaliador segundo o modo como ele entende e interage com as situações de ensino, aprendizagem e avaliação. A atitude é tomada no sentido dinâmico, isto é associada à acção.

A atitude de fiscalização

Se o professor atribui, no quadro do seu projecto pedagógico, promover o desenvolvimento nos alunos de determinados desempenhos escolares, ele assume um papel sobretudo de instrutor, proporcionando essencialmente um ensino, instalado em rotinas expositivas e de repetição, isto é, um ensino de natureza tradicional. Esta postura tem alguns traços de alguém que executa, tal como está estabelecido, procurando sempre agir dentro da norma, tal como o operário (Bourdoncle, 1993) ou agente (Ardoino, 1993). Interessando-se fundamentalmente pelos resultados traduzidos pelos desempenhos dos alunos, a avaliação faz-se para verificar esses desempenhos. A postura do professor é a de controlar se os desempenhos se produzem ou não. Assim, como o professor é o detentor do saber também ele é o seu guardião, sancionando através da sua palavra avaliativa o que está bem e o que está mal. Avaliação e ensino não se confundem e

portanto a avaliação é um procedimento exterior às situações de ensino e tem como papel essencial ser uma situação especialmente montada para a verificação dos desempenhos do aluno. Deste modo as exigências formais tomam o seu lugar para garantir que ninguém vicia o jogo fazendo batota. Vigiar torna-se um imperativo, não só para marcar o poder neste jogo, mas também para garantir que todos estão nas mesmas condições e portanto as produções dos alunos se devem apenas ao seu saber. Os contextos de avaliação ficam assim fortemente condicionadas a situações que possam ser facilmente controladas em termos de grupo. Os instrumentos de avaliação, construídos com base naquilo que o professor transmitiu, contêm muitas vezes questões mais complexas que aquelas que são trabalhadas anteriormente na sala de aula. Este facto deve-se, de acordo com Jorro (1996) à necessidade que o avaliador controlador tem de fazer prova da sua exigência e lançar o jogo entre professor e aluno.

O olhar do professor incide normalmente sobre os produtos finalizados, anotando-os de uma maneira relativamente estereotipada e globalizante. Isto dá lugar uma categorização dicotómica dos alunos em termos de sucesso/insucesso. Em termos do discurso, o avaliador fica-se normalmente pela comunicação dos resultados de uma forma relativamente impessoal do *está bom, está suficiente ou dizendo as notas apenas* podendo por vezes referir os fracassos relacionando-os com as características pessoais e emitindo um julgamento de valor normalmente desvalorizante para o aluno (Barlow, 1992).

A palavra avaliativa, enunciada desta forma totalitária, acaba por se centrar mais numa categorização do aluno produtor do que no aluno aprendente,

isto é, é a pessoa que acaba por estar em causa na sua globalidade e não o que ela produz num dado momento sob certas condições.

A atitude de observador de sinais

Os objectivos e toda a obsessão que se desenvolveu em redor das práticas de definição e verificação dos objectivos, aspectos salientes do que ficou conhecido como a pedagogia por objectivos colocavam o professor próximo do papel de treinador no sentido mais restrito do termo, de amestrador. Os objectivos, operacionalmente definidos já estavam dados e o que o professor devia fazer era tentar desenvolver esses comportamentos nos alunos utilizando para isso as técnicas de manipulação do comportamento deduzidas da teoria da aprendizagem conhecida como *condicionamento operante* (Pinto, 1999). O professor considerava a relação pedagógica como um contexto de promoção do êxito dos seus alunos na medida ele da sua acção, na sequência das informações obtidas na avaliação, introduz reajustamentos no sentido de tornar mais consequente a sua prática. É por isto que Bourdoncle (1993) associa este tipo professor/avaliador a um artesão. Ele manipula os instrumentos pedagógicos ao seu dispor para manter os alunos interessados na aprendizagem e os encorajar nos seus esforços. Mas este professor tem também uma imagem do aluno que lhe permite antecipar a sua trajectória escolar. É esta visão do aluno e o prognóstico da sua evolução que permite ao professor decidir da necessidade ou não, de uma intervenção reguladora, isto é, uma acção pedagógica destinada melhorar as aprendizagens do aluno. O cumprimento deste propósito coloca o professor numa situação de profeta e filantropo, na medida em que tem que predizer e em função disso ajudar. Este facto coloca em evidência a necessidade de

estar atento a sinais, a recolher dados de uma forma continuada, de modo a construir uma visão do aluno, tanto no momento como no futuro (Jorro, 2000). Assim, a avaliação, adquire um papel decisivo, uma vez que é um revelador do estado do aluno. É através da avaliação, em ciclos temporais curtos que o professor está atento aos sinais indicadores de afastamento ou de proximidade com os objectivos pré-definidos. Esta configuração dos objectivos e o seu desenvolvimento segundo um processo linear permite a utilização de provas tipo ajustadas a cada momento dando origem a uma correcção. Isto permite construir uma espécie de uma cartografia de erros típicos para os quais existem remediações já pré-definidas. Estas intervenções de remediação, que se baseiam normalmente em ficheiros de auto-correcção, em livros de exercícios, em cadernos de revisões ou mesmo na utilização de alguns programas informáticos, assentam essencialmente, na repetição, na revisão no esforço pessoal e na perseverança (Jorro, 2000). Estes são de resto valores caros a este tipo de profissional, uma vez que a sua presença é indispensável nos alunos com os quais estabelecem o compromisso de os fazer progredir até atingirem os objectivos. Imbert (1985) chama a este tipo de relação uma relação de *sutura*, na medida em que se vai de uma forma consistente recolhendo sintomas e remediando.

A palavra avaliativa enunciada por um professor nesta postura, baseada nas pistas reveladas pela avaliação dá origem normalmente a veredictos sobre o aluno, e como tal podem coloca-lo numa situação de predeterminação, envolvendo-o, num comportamento de auto-realização de profecias por parte do professor (Brophy e Good, 1974). Animado por um espírito de vigilância e de correcção o professor segue passo a passo os progressos dos alunos em direcção à mestria dos objectivos, correndo o

risco de se tornar, como refere Perrenoud (1998) num autómato apenas capaz de intervir correctamente quando aparece algum disfuncionamento. Assim, a classe torna-se um fundo onde se destacam os casos que necessitam de uma intervenção particular.

A atitude de aconselhamento

O estudo dos processos da aprendizagem humana desenvolvidos pelas teorias cognitivistas (Pinto, 1999) veio pôr em destaque o papel da autonomia do aluno na construção do seu próprio saber. Deste modo, a postura do avaliador aproxima-se da de um conselheiro, na medida em que apoia essa caminhar do aluno pelo saber (Jorro, 2000). Alguém que possui um saber profissional capaz de pôr em prática um dispositivo didáctico que garanta as melhores condições de aprendizagem ao aluno para que este se aproprie dos saberes de modo a ser capaz de os utilizar em situações reais. Há uma preocupação com a representação que o aluno faz do saber, mas também, com o seu confronto, utilização, interrogação e reconstrução. É nesta perspectiva que o professor está preocupado com o desenvolvimento das competências dos seus alunos nas diversas disciplinas. Usando uma designação de Develay (1994), o professor aparece como um *mestre em didáctica,* na medida em que adopta uma postura de aconselhamento através do diálogo que estabelece com os seus alunos em redor das produções destes.

O professor procura identificar as competências a desenvolver com os alunos numa disciplina específica, e criar situações problemáticas que levem o aluno a confrontar os seus saberes com as necessidades que a resolução da tarefa exige, no sentido de promover o desenvolvimento da

competência através da resolução do problema. Assim, o professor está tão centrado nas tarefas, como nos problemas e decisões que o aluno experimenta através da sua actividade em redor da realização da tarefa. O discurso deste professor está centrado, normalmente, na tarefa e nos saberes necessários para a sua concretização.

Assim, as situações de avaliação são essencialmente tarefas, que muitas vezes ocorrem no quotidiano, isto é, inscritas no trabalho regular e não em momentos especialmente concebidos para a avaliação. A análise da tarefa cria uma maior facilidade, na explicitação ou mesmo na negociação de critérios, tanto de realização, como de êxito da própria tarefa. O professor tem normalmente um distanciamento em relação à realização da tarefa para poder perceber melhor tudo o que se passa incitando muitas vezes os alunos a verbalizarem os seus raciocínios e as suas acções para que ele possa compreender melhor o tipo de dificuldade. Incita os alunos ao desenvolvimento de práticas de *auto avaliação regulada* (Santos, 2001). O conselheiro interpreta esses dados, tendo como base um sistema de referência normalmente disciplinar e discute com cada aluno as melhores formas de resolver as dificuldades. Inscreve-se assim numa relação de ajuda em função dos casos particulares, diferenciando os seus conselhos em função dos problemas emergentes. Isto implica da parte do conselheiro uma certa flexibilidade e capacidade de improvisação ao nível do desenvolvimento curricular. De acordo com Vial (1991, in Jorro, 2000) é esta *improvisação orquestrada* que permite ao professor acompanhar os alunos nos seus diferentes percursos.

A atitude de consultor

Segundo Vigotsky (1978), a construção e a apropriação do saber de uma forma individual é fortemente marcada pela experiência social dos

indivíduos, havendo muitas vezes uma diferença entre o saber pessoal e privado e o saber público e institucional. As teorias curriculares construídas na base das abordagens sócio cognitivas que procuram integrar esta perspectiva, concebem a avaliação como uma peça estratégica colocando-a no centro do projecto curricular. Esta centralidade deve-se ao reconhecimento do contributo da avaliação em termos de capacidade reflexiva de modo a assegurar uma coerência das decisões a tomadas no desenvolvimento do projecto (Alonso, 2002). É nesta perspectiva que Leite (2002) situa a importância da avaliação na medida em que a através da sua função de diagnóstico sustenta a coerência das acções no âmbito do desenvolvimento de um projecto curricular.

> Para que os projectos curriculares cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem. (p. 46)

O consultor inscreve-se num projecto em movimento olhando tanto para os ditos como para os não ditos, para as realidades e os sonhos do grupo com que trabalha, tentando compreender aqueles que aprendem e servindo de mediador entre os universos privado e institucional ao nível dos saberes, das culturas. Liberto do papel de controlador, o consultor é um par com um papel de questionar e de fazer circular a comunicação pelo grupo. Questiona de uma forma regular procurando que quem aprenda estabeleça os laços entre os diversos universos e que caminhe para o desenvolvimento de procedimentos de auto avaliação regulada desenvolvendo assim uma capacidade auto reflexiva (Santos, 2002). Procura assegurar a comunicação entre todos os elementos do grupo, de modo a que a diferença ajude a criar novos quadros de referência, para o desenvolvimento do projecto curricular.

Como ouvinte ele não impõe os seus pontos de vista, acerca dos problemas que surgem no seio do grupo classe em projecto, mas não deixa de os exprimir de os sublinhar. Estes vão sendo tomados como referências. Esta presença está próxima do consultor da antiguidade que Foucault (1984) designa por aquele que *desperta as almas,* como alguém que ajuda outro a construir o objectivo e o acompanha no presente, nesse projecto de futuro.

Deste modo, a avaliação está associada à capacidade de reflectir sobre a acção desenvolvida no quotidiano. O silêncio é um instrumento para o consultor (Jorro, 2000) na medida que a sua escuta permite ao aluno caminhar em função da sua intuição ou dos seus saberes, reflectir sobre os resultados no momento, mas inscrevê-los num projecto a mais longo prazo. A palavra do consultor situa-se normalmente entre o instituído e a singularidade de cada aluno procurando que o aluno reconstrua o sentido das suas acções aprendentes através das quais transforma os arquétipos em protótipos (Meirieu, 1988) em termos das competências.

A presença do consultor, tanto na vertente de questionamento, como na de partilhar pontos de vista de referência, procura reforçar nos que aprendem não só a competência de conhecer os meandros dos seus próprios processos de aprendizagem, mas também de desenvolver em cada aluno uma autonomia moral e cognitiva.

Em síntese, podemos dizer que cada uma destas posturas que o professor dá a ver traduz um investimento simbólico próprio que testemunha a relação que cada avaliador tem com a avaliação. Mas esta postura gera também uma dinâmica própria na classe, uma relação pedagógica particular, uma vez que as acções de uns condicionam as do outro. Mas

estas posturas podem variar ao longo do tempo não só por novas ideias por parte do professor, mas também pela própria dinâmica de acção dos alunos. O que qualquer *prático reflexivo* (Schön, 1994) não pode ignorar é que cada postura gera um universo educativo particular (Jorro, 2000).

O aluno através das suas produções escolares

No campo do agir avaliativo, o aluno aparece frequentemente associado às suas produções. Estas produções são acolhidas de forma particular em função dos significados atribuídos às revelações que estas produções proporcionam. As interpretações da produção escolar, em função dos erros que aí podem emergir, dependem das concepções sobre o ensino/aprendizagem do professor avaliador e da forma se relaciona com a promoção do saber, isto é, o modo como acolhe as produções escolares. De acordo com Jorro (2000) os olhares sobre as produções escolares e os erros estão de certa forma inter relacionadas com as posturas do professor avaliador.

O erro como um mal a erradicar

As produções dos alunos são frequentemente vistas como uma "fonte" de erros. O trabalho do professor é essencialmente descobri-los e torná-los visíveis. Num primeiro momento sob a influência de uma cultura teológico -jurídica (Jorro, 2000) os erros são vistos como uma espécie de pecado, de algo moralmente reprovável, como uma falta. Como o dever do professor é ensinar e o do aluno é aprender, o erro revela neste quadro a sua não aprendizagem, explicado por razões que se prendem com aspectos de personalidade do próprio aluno, relativas à esfera do interesse e/ou da

atenção. Assim, o erro pode ser assumido como a resistência a um dever e como tal socialmente reprovável. Como o saber a ensinar é visto como um produto acabado, o erro representa algo que não está conforme. Deste modo, os erros normalmente decorrentes dos produtos finais são um sinal absoluto da ignorância do seu produtor. São como algo a erradicar de forma absoluta, uma vez que representam apenas aquilo que o aluno *não sabe, mas porque não quer*. As palavras avaliativas do professor avaliador traduzem atitudes de julgamento de valor com uma conotação moral, como por exemplo: o aluno é preguiçoso, não estuda nada, etc. (Barlow, 1992). O facto do erro, nesta perspectiva, estar muitas vezes associado ao castigo, e na melhor das hipóteses a um discurso culpabilizante, por exemplo, "és sempre a mesma coisa", traduz bem a ideia de que o erro é em última instância uma falta de natureza disciplinar, em que a culpa se deve em exclusivo ao aluno e não a outros factores nomeadamente ao trabalho pedagógico e ao próprio professor. Não é por acaso que o comportamento e o desempenho escolar se misturam e se confundem muitas vezes. Todavia, com a própria evolução do pensamento educativo, esta ideia pesada de erro foi-se aligeirando e assumindo outros significados. Contudo, ao nível das práticas há ainda uma grande ambivalência entre este e os novos significados sobre o erro. Nesta perspectiva, o aluno não sabe o que, aos olhos do professor, pode ser considerado como um erro. O aluno entende que o erro é algo que depende da disposição do professor e não da tarefa em si própria.

Mas a modernização dos discursos científico didácticos vêm dar ao erro um outro sentido. Já não se trata de uma falta, mas de alguma coisa que não está certa, isto é que se afasta de uma norma. Os trabalhos de Bachellard (1977) contribuíram largamente para que o erro se libertasse da

carga moral. Ele caracteriza o processo de construção do conhecimento, como uma ruptura necessária com o saber do senso comum. O conhecimento científico constrói-se na medida em que nos distanciamos da experiência empírica do quotidiano. É nesta medida que podemos dizer que o erro é inerente ao próprio acto de conhecer e naturalmente de aprender (Meirieu, 1988). Este novo sentido para o erro pode suscitar novas práticas de recepção e de análise dos trabalhos escolares.

A concepção do erro como um sintoma

Uma destas práticas de recepção e interpretação das produções escolares tende a ver o erro como uma lacuna, como um déficit de conhecimento, isto é como revelador de um problema de aprendizagem, que é necessário remediar. Estas faltas ou lacunas podem ser devidas ao domínio do saber expontâneo, sobre o saber sábio, isto é, um saber cientificamente constituído. O erro pode traduzir assim as representações expontâneas do aluno sobre uma tarefa, mas isso é tudo o que não se deseja, isso é um sinal de problemas ao nível da aprendizagem uma vez que o saber científico ainda não foi adquirido. É nesta perspectiva que podemos falar de sintoma. Perante este diagnóstico revelador de sintomas, torna-se imperioso agir pedagogicamente remediando, isto é, preenchendo as lacunas identificadas, seja através da reorientação do processo de aprendizagem, seja através de uma maior insistência no processo já em curso. A causa dos erros pode não estar exclusivamente no aluno, mas em causas do seu contexto familiar. Há em redor do erro nesta perspectiva a preocupação de o identificar e classificar de acordo com uma nosografia predefinida, tal como se faz na medicina. É a partir da identificação de sintomas e da sua organização e comparação com um quadro nosográfico que é possível determinar a

doença. O professor, ou os diversos intervenientes, agem como o médico na tentativa de determinar a "doença" e prestar o tratamento adequado. Os projectos educativos especiais ou algumas actividades de apoio normalizadas são remédios que se ajustam a este quadro conceptual. Contudo, estes procedimentos curativos relativamente normalizados e normalmente conduzidos por professores especialistas não revelam grandes virtudes em termos do seu poder curativo sobre o aluno (Abrecht, 1991). Uma das razões para tal insucesso é esquecer que o problema não é trabalhar com aluno rotinas tipo de uma forma infindável até que o aluno as retenha, mas perceber como é que o aluno representa o saber, qual as relações entre os seus saberes expontâneos e os saberes eruditos. Não é uma questão de trabalhar mais do mesmo de uma forma individual nos mesmos contextos porque isso é a reprodução do ensino magistral, mas dar antes ao aluno a possibilidade de trabalhar em novas situações de maneira diferente, favorecendo a reconstrução de um novo significado para os saberes do aluno.

Um dos dilemas que se colocam aos professores que adoptam esta perspectiva é a dificuldade que têm em delimitar e perceber o próprio erro e, por consequência ajudar de forma eficaz o aluno. Normalmente uma das características do erro é a sua persistência, muitas vezes, num movimento de vai e vem. Esta recursividade do erro emerge perante certas situações tidas como obstáculos cognitivos que não podem ser nem classificados, nem claramente definidos, porque os seus pontos em que o aluno *escorrega* são múltiplos Astolfi (1991). Contudo a prática corrente de relacionar de uma forma linear, o erro – enquanto revelador das dificuldades – e uma remediação tipo pode, se o erro persistir, continuar a confrontar o aluno com o seu insucesso eternamente, se o erro desaparecer

fazer acreditar de uma forma cega que os procedimentos adoptados são o caminho certo e válidos para todos os alunos (Jorro, 2000). Esta forma de lidar com o erro inibe muitas vezes um olhar global e reflexivo sobre as dificuldades e as condições em que ele ocorre para se centrar apenas no erro e na tentativa da sua erradicação.

Esta abordagem sobre o erro persiste ainda nas práticas de acolhimento e interpretação das produções escolares porque o que está por detrás em termos de aprendizagem é a persistência dos saberes consignados nos objectivos que se constituem como norma de referência. Adquiri-los torna-se um imperativo para o reconhecimento do sucesso dos alunos. Nesta perspectiva, o erro representa ou sinaliza o que falta em função desse quadro de referência. As explicações não incidem sobre uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e os seus contextos, mas sobre causas exteriores à interacção pedagógica (Jorro, 2000).

A concepção formativa do erro

Uma outra lógica de acolher as produções escolares e de interpretar os erros consiste em percebê-los como resultantes do próprio trabalho de aprendizagem na sala de aula. O erro está assim ligado ao contexto em que ocorre, ao professor e, naturalmente ao aluno. O erro não é um vazio ou uma lacuna, mas um acto na construção do conhecimento, que tem uma lógica e que traduz uma representação que o aluno faz de um dado saber. Esta representação expontânea do aluno que origina a sua produção é necessariamente confrontada com o que se espera que o aluno faça em termos curriculares. Nesta perspectiva, a representação pessoal do aluno ao afastar-se das expectativas curriculares não deixa de ser considerado como

um erro indissociável do seu produtor e não deixa muitas vezes também de remeter o aluno para o seu estatuto, em termos escolares. A visão poderosa e negativa do erro, leva muitas vezes o professor a colocar-se numa postura de antecipação acerca do progresso do aluno (Jorro, 2000). Esta postura do professor, de marcação preditiva de um aluno em função dos seus erros, gera uma atitude de redução dos horizontes de possibilidades desse alunos, acabando por se tornar numa atitude negativa face a esses alunos (Amo, 1994; in Jorro, 2000).

Contudo, para haver erro é necessário haver uma produção e, neste sentido, podemos falar de uma forma positiva do erro, tanto mais se este for tomado como um revelador da lógica do aluno na realização da tarefa. Esta interpretação do erro permite apreciar a diferença entre a forma como o aluno representa a tarefa, e como a deveria representar em função do saber instituído. Embora o erro continue preso a uma perspectiva de conformidade à norma do saber instituído, ele representa mais que a distância entre duas representações, revela também o modo como o aluno representa a tarefa. Nesta medida, torna-se num instrumento de compreensão da dificuldade do aluno. Assim esta concepção formativa do erro não só incide sobre o estado do aluno mas incita também o professor a interrogar a sua própria prática em termos do contexto de aprendizagem, da clareza da tarefa proposta, da explicitação dos critérios de uma forma adequada. Este trabalho reflexivo do professor sobre a sua prática estimula-o a uma reflexão em acção incidindo, tanto em situações de sucesso, como de insucesso (Schön, 1996) criando assim um quadro de desenvolvimento profissional e também um novo olhar sobre a própria acção avaliativa (Jorro, 2000).

O erro como uma acção criativa

Pode parecer estranho, mesmo bizarro, esta perspectiva de entender o erro como um tacteamento criativo. Contudo, perante uma resposta não esperada de um aluno surge a velha pergunta: "Mas...o que é que tu inventaste?" Jorro (2000 p. 26). Esta pergunta mesmo que por vezes seja jocosa toma o erro pelo lado do aluno, isto é, incita o aluno a caminhar no seu ponto de vista. Ora, o erro, tal como o temos equacionado até ao momento, é um veredicto do especialista, de alguém que decide se tal produto está certo ou errado, em função da proximidade ou afastamento em relação ao esperado.

Ora este afastamento do produto em relação à norma, pode ser visto numa outra lógica, isto é, como a expressão de um acto de pensamento divergente. De facto, o aluno no seu trabalho de resolução das tarefas vai tacteando caminhos de solução em função do modo como encara a própria tarefa e que muitas vezes se afastam daquilo que é esperado em termos normativos. Mas há muitas tarefas, nomeadamente as de resolução de problemas, que exigem dentro de certas limites, a utilização do pensamento divergente na escolha de estratégias adequadas à solução do problema. A competência de invenção arrisca-se a tombar no erro se a lógica de apreciação não estiver fortemente ancorada num comportamento de escuta, numa atitude de acolhimento (Barlow, 1992) por parte do professor, sempre que este se confronta com uma resposta inédita. Interrogar-se ou convidar o aluno a explicar de onde partiu, como procedeu e como fez para construir esse raciocínio ou desenvolver tal percurso, são questões que ajudam a tornar visível o processo antes de se centrar sobre o produto finalizado. Por outro lado a compreensão do caminho que o aluno

fez, através da sua explicitação é tão importante como a descoberta do erro. Muitas vezes, mesmo esta descoberta é inerente ao próprio processo de explicitação do percurso. Desta forma o trabalho sobre o erro transforma-se num processo de aprendizagem, na medida para identificar e compreender o erro é necessário saber. Por outro lado, um trabalho de ajuda ao aluno sobre as suas dificuldades não pode recusar o uso desta forma acção criativa, fundamental para o sucesso escolar.

Considerações finais

Se no plano teórico se vai tornando pacífico que a avaliação deve abandonar a pretensão de se assumir como um acto de medida, tal ideia torna-se mais difícil de se traduzir no plano das práticas, porque como refere Hadji (1977), existe, tanto nos professores como nos investigadores uma persistente nostalgia da medida. Contudo, ainda que a ideia de medida seja hoje colocada noutros moldes, como uma medida ao serviço da educação em vez de uma medida sobre os efeitos da avaliação não deixa de ser um fenómeno ambíguo. Trata-se de uma resistência à mudança, ou de um caminho para a objectividade? (Weiss, 1994). Embora adoptando uma perspectiva educométrica as autoridades educativas do Canadá publicaram em 1993 um documento orientador de toda avaliação das aprendizagens escolares com o título: *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canadá,* que procura garantir, em termos de práticas de avaliação, as mesmas condições de tratamento e de oportunidades a todos os alunos. Apesar deste documento mostrar uma abertura a formas alternativas de avaliação, apenas tenta regular a avaliação com funções selectivas, abordando ou referindo outras funções da avaliação. Há também autores que embora

assumam a importância das provas enquanto reveladoras do estado dos alunos, não as desligam das informações aos alunos sobre os seus resultados. Veslin, e Veslin (1992) põem a tónica na importância da divulgação da informação aos alunos. Esta informação bem dirigida e centrada sobre as dificuldades pode funcionar como um incentivo à auto aprendizagem. Contudo, no sentido de uma tentativa de libertação da ideia de medida do saber, parecem estar as inovações introduzidas em França em termos do exame de algumas disciplinas no baccalauréat (Le Monde, 2002). O objectivo é a validação de competências e para tal os alunos desenvolvem um projecto de investigação e de trabalho sobre um mesmo tema ou problema mobilizando os saberes adquiridos nas diferentes disciplinas e valorizando também o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esta solução parece ser também um meio mais próximo da garantia de uma maior objectividade da avaliação e ao mesmo tempo de um processo mais equitativo. O acompanhamento feito pelos professores permite uma intervenção formativa centrada nas dificuldades de cada aluno. Esta perspectiva é também adoptada em Portugal no âmbito das Escolas Profissionais em termos da avaliação certificativa dos alunos. O projecto de aptidão profissional consiste no desenvolvimento de um trabalho de projecto apoiado por professores que se destina à conclusão do ciclo de formação. Embora estejamos ainda numa perspectiva de avaliação com funções de certificação, esta inovação não deixa de ser uma ruptura, ainda que em fase experimental, num sistema até aí centrado exclusivamente no exame final. Podemos assim dizer que embora as várias perspectivas coexistam e entrem por vezes em conflito, também é certo que vão emergindo experiências que são sustentadas por concepções de avaliação integradoras das suas diversas funções.

Mas ao mudarem as concepções e também as práticas, muda também a postura do professor avaliador. A postura do professor avaliador que apenas faz provas e as corrige é diferente da postura do professor que tem que dar uma nota, mas que também tem que enquadrar e ajudar o aluno no desenvolvimento do seu projecto. Naturalmente que esta postura implica um olhar diferente sobre o erro e o modo como se lida com ele. O professor que ajuda não pode olhar o erro como uma falta ou como uma lacuna. A sua postura de conselheiro ou consultor implica olhar o erro numa perspectiva formativa, isto é colocar a avaliação dentro do próprio processo de aprendizagem. Uma ligação forte e frutuosa em termos de aprendizagem entre avaliação e aprendizagem será provavelmente uma das condições para que a avaliação faça sentido no plano pedagógico, porque apenas como uma medida, é relativamente inútil no plano pedagógico, é cientificamente frágil, e socialmente injusta. Perante este cenário só resta proclamar o seu fim, ou pelo contrário proclamar as suas virtudes em termos de preconceito, perpetuando assim o diálogo estéril e pouco clarificador que hoje a avaliação e os seus actores não merecem.

Por ultimo, gostaríamos de sublinhar que à medida que a avaliação se vai soltando da ideia de medida, os actores vão tendo uma maior visibilidade no próprio processo de avaliação. De uma avaliação sem avaliadores passamos à avaliação como um gesto profissional mas também inscrito não só numa cultura profissional, mas também numa cultura institucional. É nesta perspectiva que podemos dizer que a avaliação é um processo socialmente construído.

Capítulo III

A Avaliação Prescrita

Uma moldura para as práticas de avaliação

Existe hoje uma quase obsessão pelas actividades de avaliação, mas podemos dizer que esta atitude é relativamente recente. Ao fazer um balanço em matéria de avaliação no quadro do sistema educativo português, Costa em 1981, referia que: "Em Portugal não tem havido uma preocupação sobre a problemática da avaliação" (p.624). Também em 1991 Afonso (1998) reconhece não haver:

> qualquer indicação segura de que a avaliação pedagógica iria ser inscrita na agenda política na agenda política ou, muito menos ainda , qualquer indício de que a avaliação iria transformar-se, como veio a acontecer, num dos assuntos mais discutidos e polémicos da reforma educativa, então em pleno desenvolvimento. (p. 17)

O agir em avaliação ao ser um espaço de acção social exige necessariamente um esforço particular de elaboração teórica (Hadji, 1997). É neste quadro, que ao tomarmos como objecto específico um campo da acção social, não podemos deixar de considerar duas dimensões: a dimensão científica e a dimensão praxeológica. A dimensão científica descreve e explica as práticas tal qual existem e procura construir modelos que as tornem inteligíveis. É isto que procuramos fazer na parte de trabalho empírico do nosso estudo. A dimensão praxeológica procura definir e propor as regras do jogo para uma acção satisfatória da avaliação. É sobre esta avaliação prescrita, sobre as suas regras do jogo que nos iremos debruçar neste capítulo. Procuramos assim analisar criticamente as linhas mestras da avaliação prescrita através dos textos legislativos uma vez que eles que criam a moldura do agir avaliativo. Contudo, estes textos não aparecem como simples repositório de procedimentos administrativos, são

antes o reflexo do pensamento social sobre a Escola e as suas missões nomeadamente nas suas relações como com as necessidades dos contextos de trabalho (Afonso, 1998). A análise que se segue procura ter em conta o passado, de uma forma ainda que sumária, e o presente da avaliação prescrita. Sobre este presente olhamos a avaliação a dois níveis. Num primeiro nível, analisamos as prescrições em termos do agir avaliativo nas suas múltiplas vertentes bem como os seus valores, no segundo nível estudamos a avaliação prescrita em termos de modelo. A análise da acção organiza-se em redor de quatro dimensões (De Ketele, 1980): (i) porque é que se avalia - onde se discutem as funções da avaliação; (ii) o que se avalia e como se avalia - onde se identificam os objectos de avaliação e a forma que é preconizada para a recolha de informação; (iii) quem avalia - onde se examinam não só os intervenientes do processo de avaliação, mas também a relação de poderes entre os diversos intervenientes; (iv) quando se avalia - onde se analisam não só os momentos de avaliação, mas também os efeitos que decorrem desses momentos de avaliação.

Breve olhar sobre as ideias e as práticas de avaliação em Portugal

A avaliação, tal como a conhecemos hoje, não é uma tortura medieval, mas uma invenção bastante mais tardia, que emerge no terreno escolar associada à escola de massas e à escolaridade obrigatória ao longo século XIX (Perrenoud, 1998). A avaliação torna-se um instrumento indispensável ao funcionamento dos sistemas educativos. É através dela que os alunos são retidos, progridem ou acedem a certas fileiras dos sistemas de ensino. É também através da avaliação que os alunos obtêm os diplomas de certificação de conclusão dos diversos ciclos de estudo. Nesta perspectiva a avaliação adquire uma missão essencialmente administrativa em detrimento

de uma racionalidade pedagógica (Weiss, 1996). A selecção/orientação e a certificação são as principais funções atribuídas à avaliação. O exame, a forma mais frequente de avaliação, rodeado de uma aura de rigor, isenção e de momento da verdade. O exame é também um dos meios que serve e que legitima a centralidade de gestão dos sistemas educativos. A necessidade de isenção e de equidade que estes devem ter, provocam sempre algumas suspeitas se estes forem conduzidos numa base local, isto é, pelos professores envolvidos no processo pedagógico. Assim, para obviar este problema os exames devem controlados ou assegurados por agentes independentes ao processo pedagógico. Deste modo, um sistema baseado nos exames deve ser gerido a partir do topo para a base, conferindo-lhe assim uma imagem de formalidade, de mistério mas em simultâneo de sentimentos contraditórios, como o explicita tão bem Nabeiro (2002) ao referir-se às suas memórias sobre o exame da 4ª classe:

> Lembro-me que o fiz noutra escola em Campo Maior. Veio um professor de Portalegre, e de outros locais, o chamado examinador. Era um dia solene, de festa, de afirmação, em que os gaiatos saíam para a rua para comer um bolinho e festejar. Era um dia transcendente. O exame da 3ª e 4ª classes era sempre uma dúvida. Mais tarde os exames já se faziam com a prata da casa, mas naquela altura um professor vir de for a dava um certo "quê " ao exame. (p. 224)

A avaliação em Portugal como podemos ver pelo depoimento anterior, igualmente assente nos exames, usava-os mesmo como referência para a definição da própria escolaridade obrigatória, muito embora estes encontrem a sua razão de ser fora da própria escola (Afonso; 1998). O Decreto-Lei n º 40 964 de 1957 estabelecia que a escolaridade era

obrigatória para os indivíduos do sexo masculino até à aprovação no exame da 4ª classe (Leal, 1991).

Tendo 3 ou 4 anos, o final da escolaridade obrigatória era sempre concluída com a realização de um exame de âmbito nacional, constituído por uma prova escrita e oral. A partir de 1957, a parte escrita era composta por uma prova de Matemática, Desenho à Vista e Língua Portuguesa que incluía um ditado, uma redacção e perguntas de interpretação e de gramática sobre um texto dado. A parte oral era mais ampla incidindo também, para além das disciplinas já referidas, a História, a Geografia de Portugal e as Ciências Naturais. Os resultados eram expressos em termos de "aprovado" "não aprovado". As reprovações eram uma possibilidade em qualquer ano de escolaridade, e no próprio exame se podia reprovar logo na parte escrita se não se atingisse determinadas exigências em termos de Ortografia ou na realização dos problemas a Matemática.

Repetir de ano sempre foi a solução encontrada para aqueles que não mostravam um desempenho satisfatório. Assim, a repetição era vista como uma punição pelo dever não cumprido, mas também como um tempo onde a redenção era possível. A marca do pecado da "não aprendizagem" continuava, porque se continuava com um ano de atraso face ao grupo de referência, mas apesar de tudo, o aluno podia prosseguir os seus estudos. O exame tinha assim uma carga enorme tanto de um ponto de vista simbólico como real no sistema educativo, na vida dos professores e na dos alunos. O exame com os seus símbolos, as suas práticas e as suas consequências foi o rosto visível da avaliação no sistema educativo português. Ainda hoje, quando as pessoas se recordam da escola e da avaliação, esta está invariavelmente ligada aos exames ou às suas consequências. (Pereira.

2002). Todo o ensino se orientava na preparação para o exame, todo o devir escolar se jogava no exame. Como foi possível conceber então um sistema de avaliação sem exames, e com outro olhar sobre as retenções?

A democratização da vida social e consequentemente da própria escola a partir de Abril de 1974 permitiu o contacto com outras formas de pensar o ensino e aprendizagem, quer ao nível da formação dos próprios professores, quer no quotidiano das escolas. As medidas de transformação da escola, a sua democratização trouxeram inevitavelmente novos olhares e novas práticas para a avaliação, muitas vezes contraditórias entre si. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos é abolido em 1977/78 o diploma da 4ª classe e o respectivo exame. A avaliação no Ensino Primário passa a ser feita agora em cada uma das fases de forma continuada. Também durante o ano de 1975/76 os alunos do ensino oficial que preencham certos requisitos no aproveitamento durante o ano ficam dispensados do exame do Ensino Preparatório. O próprio exame passa a ser feito a nível global de escola, perdendo assim o seu âmbito nacional.

A pedagogia por objectivos preconizada por Bloom (1976) e a concepção de avaliação que lhe está associada influencia também o sistema educativo português bem com a formação de professores (Leal, 1991). Em 1983, o Despacho n º 23/ME/33 institui a avaliação contínua como modalidade de avaliação do aproveitamento dos alunos até ao final do ensino secundário. A nota final de cada aluno passa a ter em conta as classificações anteriores dos alunos bem como a sua evolução ao longo desse espaço de tempo. A nota final é obtida através da média dos três momentos de avaliação. Dá assim lugar a uma ideia de progressão contínua da aprendizagem. A avaliação é a expressão dessas evolução. A forma como a avaliação é

expressa também sofre alterações, sendo de tipo descritiva no 1° ciclo, expressa numa escala de 1 a 5 do 2° ano ao 9° ano e de 0 a 20 no Ensino Complementar Unificado. Parece assim, que a exigência de discriminação em termos de excelência escolar se vai acentuando e deslocando para os anos terminais da escolaridade. O exame final no sentido clássico do termo está em 1983, apenas reservado para as provas de aferição ao Ensino Superior.

Em síntese, vemos assim que a partir de 1974, se dão grandes alterações ao nível da avaliação. Os exames são substituídos por formas de avaliação alternativas: são construídas a nível local, sem o formalismo anterior. Acentua-se a ideia da avaliação ser um processo contínuo e não um momento pontual. No entanto, todas estas alterações parecem resultar de medidas avulso, de modas, sem haver um pensamento pedagógico que lhes dê coerência e consistência.

Uma resposta a este problema surge com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que reorganiza o sistema educativo quer em termos dos seus valores, das suas missões e da sua própria organização. Na sequência das posteriores regulamentações da Lei de Bases, surge o Despacho 7/A/ SERE/90 que toma a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos como algo que tem: "um caracter predominantemente formativo e contínuo, sendo da responsabilidade do professor" (Leal, 1991, p23). É introduzido assim, nos textos legislativos, o conceito de avaliação formativa e em simultâneo a afirmado a descentralização da própria avaliação tornando-a propriedade dos seus utilizadores directos. Esta formulação legislativa "mata" as práticas associadas ao exame, tal como existiram durante décadas, mas é pelo menos duvidoso que tenha

aniquilado o seu simbolismo e mesmo a crença da sua utilidade. O exame é sempre um tema recorrente nos debates sobre avaliação, e apesar de se terem modificado as práticas e os contextos em que a avaliação agora ocorre, a sua função simbólica de "semáforo do sistema educativo" mantém-se forte. É o julgamento sobre o desempenho escolar do aluno, independentemente da forma como é feito, que faz acender a luz verde ou vermelha no percurso escolar.

Em 1990, Ministério da Educação põe à discussão nas escolas um projecto de diploma sobre avaliação, que sofrendo algumas alterações na sua essência sustenta o que vem a ser aprovado em 1992: O despacho normativo 98-A/92. É este que constitui a avaliação prescrita que iremos analisar.

A avaliação do ponto de vista das práticas prescritas

As funções da avaliação

Para certificar. As razões que são invocadas para justificar a necessidade da avaliação, não são explicitadas de forma muito clara, uma vez que se encontram dispersas ao longo do texto normativo. No preâmbulo deste texto podemos encontrar a primeira justificação quando se diz que a avaliação é uma exigência que decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n ° 46/86) e é vista como uma instrumento de produção de informações sobre o desenvolvimento do sistema educativo: "permitindo aferir, a cada momento do estádio de realização dos mesmos [objectivos definidos para o Ensino Básico] " (Despacho Normativo 98-A/92). Podemos perceber aqui a emergência de uma função de controlo das

aquisições. Esta ideia de controlo dos desempenhos escolares está fortemente associada à função certificativa, isto é, verifica-se o nível de consecução dos objectivos atingidos, em relação ao que seria suposto atingir, num determinado nível, para certificar, ou não, o aluno. A certificação significa, fundamentalmente, reconhecer perante terceiros que o aluno possui as aprendizagens que é suposto deter num determinado nível de escolaridade (Perrenoud, 2000). Estamos assim perante uma função como um significado social.

Para regular o processo ensino/aprendizagem. No capítulo sobre as finalidades da avaliação, podemos encontrar uma preocupação pedagógica para a avaliação: "é um elemento essencial para a prática educativa integrada" (Despacho Normativo 98-A/92) pois permite a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno. A avaliação é mesmo referida como um "elemento regulador da prática educativa" (Despacho Normativo 98-A/92). A função de regulação da avaliação está enunciada evidenciando a necessidade de ajudar os alunos a aprender; de orientar a intervenção do professor para a identificação da necessidades dos alunos; orientar o trabalho entre os vários docentes e ainda o trabalho a desenvolver com os encarregados de educação.

Para orientar o percurso escolar do aluno. Esta função aparece formulada em termos das finalidades da própria avaliação em que se diz que a avaliação permite: "auxiliar os alunos a formular, ou a reformular decisões, que possam influir positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo" (Despacho Normativo 98-A/92). Aparece também quando se preconiza um momento especial de avaliação no final do 2º período – a avaliação sumativa extraordinária – para os alunos em

que os dados obtidos na avaliação ordinária indiquem: "que a qualidade dos processos educativos de aprendizagem e a distância aos objectivos curriculares podem aconselhar a sua retenção no ano" (Despacho Normativo 98-A/92). As formulações apresentadas colocam a possibilidade da orientação quer ao nível do próprio aluno, quer ao nível da ideia que os professores fazem da evolução previsível do aluno, nomeadamente no caso da avaliação sumativa extraordinária. Esta aparece como uma sinalização formal de uma diferença entre o estado do aluno e aquilo que seria desejável. Face a esta situação há aqui um prognóstico da evolução. Se o professor entende que o aluno não irá conseguir reduzir a diferença de nível, então deve propor a avaliação sumativa extraordinária, condição necessária para a retenção no final do ano. Mas se entende que o aluno poderá ou irá ser capaz de recuperar, isto é, aproximar-se do nível da turma, então não se justifica a proposta da avaliação sumativa extraordinária. Deste modo, a função de prognóstico aparece muito associada a este tipo de avaliação.

Mas este processo de orientação não se centra tanto no adopção prospectiva de medidas pedagógicas que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades, a reduzir a distância que o separa dos outros em termos de aprendizagem, mas antes em decisões sobre a eventualidade de poder transitar de ano ou de ficar retido. A orientação parece estar assim, mais ligada a decisões que se prendem com a gestão do percurso escolar do aluno, centrada no campo pedagógico, isto é, em tarefas concretas de apoio ao aluno.

Para informar os encarregados de educação, a sociedade em geral e as autoridades educativas sobre o funcionamento do próprio sistema educativo. Esta função informativa (Cardinet, 1983) da avaliação aparece

de forma pouco vincada, com excepção no que diz respeito à avaliação aferida, isto é, à avaliação que se destina a produzir informação sobre o grau de consecução do próprio sistema educativo. Quanto aos encarregados de educação é apenas referido que estes devem ter conhecimento dos resultados das avaliações feitas no final de cada período lectivo.

Das funções referidas, podemos verificar que aquela que merece maior destaque é a função pedagógica da avaliação onde se afirma de uma forma explicita que: "a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico" (Despacho Normativo 98-A/92). Também o Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer n ° 2/92) sobre este despacho reconhece a ênfase posta nas funções pedagógicas ao referir como um aspecto positivo o destaque dado à avaliação formativa. O mesmo Conselho considera igualmente como positivas a necessidade assumida de avaliação do ensino básico, com o objectivo de melhorar a qualidade educativa da Escola. Reconhece assim, a importância da função informativa da avaliação na medida em esta informação pode conter dados que contribuam para uma avaliação do próprio ensino básico.

Os objectos de avaliação

Há três objectos de avaliação que emergem do texto legislativo:
O cumprimento dos objectivos. Em primeiro lugar salienta-se o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos, e em cada um dos ciclos os objectivos específicos de cada disciplina. Podemos perceber que nesta perspectiva o objecto de avaliação está centrado nas aquisições finalizadas do aluno em função dos seus saberes relativamente aos objectivos de cada uma das disciplinas e do ciclo de estudos respectivo.

As competências de comunicação. É também assumido que a competência de comunicação oral e escrita dos alunos a Língua Portuguesa é um objecto de avaliação transversal, isto é, envolve todos os professores e não apenas os de Língua Portuguesa. Reconhece-se assim que o domínio da língua portuguesa é um instrumento necessário à aprendizagem e ao trabalho a realizar em todas as disciplinas. Mas o texto refere ainda que esta avaliação deve ser feita numa perspectiva formativa, isto é, de ajudar o aluno a melhorar estas competências.

Os processos de aprendizagem e os contextos do seu desenvolvimento. O texto legislativo chama de seguida a atenção para o facto da avaliação dever também considerar: "Os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo e socialização e instrução próprias do ensino básico" (Despacho Normativo 98-A/92). Chama-se também a atenção para a necessidade de olhar, tanto para os processos inerentes à aprendizagem, como para as suas condicionantes e contexto em que ocorre. A avaliação deve ter em consideração o estado inicial do aluno, as suas possibilidades, bem como as condicionantes que podem influenciar a própria aprendizagem. Isto chama a atenção, para a necessidade de olhar a avaliação como algo de relativo, e de global. Relativo na medida em que o produto desempenho escolar do aluno, é influenciado por um conjunto de factores inerentes ao próprio processo de aprendizagem, bem como, às características do próprio aluno e à natureza das próprias tarefas. Global porque a avaliação deve ter em conta não só o desempenho final do aluno, mas também o seu desenvolvimento e os seus constrangimentos. Esta ideia choca com ideia de avaliação como uma medida. Para a medida ser equitativa todos devem ser colocados num plano de igualdade na situação de medida, isto é, de avaliação sem ter em conta

as diferenças individuais. É assim que a psicometria recomenda nas situações de avaliação das faculdades mentais através dos testes.

As modalidades de avaliação

O texto legislativo prevê a utilização de várias modalidades de avaliação: a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a avaliação aferida e a avaliação especializada.

A avaliação formativa. O texto legislativo reconhece explicitamente a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico, acentuando o seu potencial ao nível da produção de informações sobre o estado do aluno face ao cumprimento dos objectivos do currículo, de modo a permitir: (i) uma gestão curricular especifica com o fim de consolidar a auto estima do aluno: "estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo" (Despacho Normativo 98-A/9, art. 16, alínea a); (ii) a adopção de práticas educativas ao nível das metodologias e dos apoios adequados às necessidades dos alunos: "Adoptar novas metodologias e medidas de apoio ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino aprendizagem" (Despacho Normativo 98-A/9, art. 16, alínea b). Estas funções de natureza pedagógica que se destacam na avaliação formativa, cobrem uma noção de regulação do processo ensino aprendizagem, isto é, a reutilização da informação produzida ao nível da avaliação na melhoria do processo educativo. Todavia, a sua formulação põe, em nossa opinião, a tónica, não na regulação mas na constatação do desajustamento/ajustamento entre o estado real aluno e o desejável nos momentos em que a avaliação ocorre e

nos anos de escolaridade. Há dois problemas que se podem desde já equacionar. Em primeiro lugar, não basta informar para que o problema se erradique, é preciso agir sobre ele. Contudo, Em segundo lugar, a acção pedagógica implica, aceitar faze-la e acreditar que se tem possibilidades e que vale a pena pô-la em acção. Ora a intervenção específica sobre um aluno só é possível desenvolver-se como regra, num quadro de pedagogia diferenciada. (Perrenoud, 1977). Assim, a prática desta modalidade de avaliação implica uma compatibilização como uma prática pedagógica centrada sobre a diferença e não ancorada sobre o igual e sobre o norma.

O facto de se reconhecer que a avaliação formativa deve ser contínua e sistemática, pressupõe que ela deve incidir sobre o decorrer do processo de aprendizagem e não apenas sobre as situações finais de aprendizagem. Só assim tem sentido falar-se em regulação do processo/ensino aprendizagem. Contudo, o texto prevê que no final de cada período lectivo esta avaliação se formalize, isto é, se transforme num balanço do estado do aluno. Ora, este processo acentua a maior importância da informação, do que da intervenção, contrariando a própria noção de regulação, na medida em que irá marcar o aluno em função do seu estado de aprendizagem num dado momento do percurso de aprendizagem. Se a regulação funcionar bem o que importa é que o aluno aprenda independentemente do momento em que isso ocorra. Assim a avaliação formativa, que de acordo com Perrenoud (2001) passa necessariamente por balanços provisórios das aquisições, por prognósticos parciais e transformáveis e por uma análise das condições e modalidades do processo de ensino aprendizagem, corre o risco de se reduzir à primeira dimensão, isto é dos balanços das aquisições, com a agravante de não serem provisórias mas se tornarem definitivas, no

momento em que é necessário formalizar a avaliação. Esta formalização torna-a necessariamente sumativa.

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE, parecer n ° 2/92) se refere à formalização da avaliação como uma: "antecipação cumulativa dos resultados finais". Na opinião do Conselho esta necessidade pode tornar a acumulação de registos e documentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas isto não garante só por si a reformulação desses processos.

Podemos assim, concluir que a afirmação da importância da avaliação formativa, é desvanecida, não só com a sua ênfase nas informações sobre o estado dos alunos, mas também, pela exigência da sua formalização. É de resto curioso notar que quando se fala sobre avaliação formativa nunca se fala de auto avaliação, nem de forma explícita nem implícita. Ora a avaliação formativa implica em larga medida a adopção de práticas de auto avaliação regulada. Só o próprio aluno é capaz de superar as suas dificuldades. Reconhece-las, compreendê-las e ultrapassá-las implica necessariamente processos de auto-avaliação regulada. (Santos, 2002).

A avaliação sumativa. No texto legislativo a avaliação sumativa é definida como um juízo holístico do nível dos conhecimentos e competências do aluno tomando como referência os objectivos do ciclo e os objectivos de cada uma das disciplinas. Refere-se ainda que esta avaliação deve ter em conta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação é um balanço sobre o nível do aluno e a explicitação desse juízo será sintetizado numa nota de 1 a 5 no caso do 2°e 3° ciclo e em termos descritivos no caso do 1° ciclo. No final do ano, tendo em conta os

resultados da avaliação sumativa é tomada uma decisão acerca da sua retenção ou transição para o ano seguinte. No 3º período, no caso do 1º ciclo a avaliação é enunciada em termos de aprovado, não aprovado. É deste modo que avaliação sumativa está ligada às funções de certificação e orientação no interior do sistema educativo, funcionando como um semáforo, que indica o tempo de prosseguir ou de parar, e como a bandeira que assinala a meta, indicando que o percurso chegou ao fim ou em função da idade, ou do cumprimento do próprio ciclo de estudos. A intensidade desta função de certificação, isto é, do reconhecimento perante terceiros que o aluno cumpriu os requisitos tidos como necessários ao fim de um certo período de tempo, marca indubitavelmente a avaliação no que diz respeito a esta função de orientação. Com efeito, no final de cada ano há como que uma certificação, que dá acesso ou não ao ano seguinte. A ideia do exame e das suas consequências prolonga-se, mas agora com novas palavras. Mas a certificação trás também novas contradições acerca do núcleo da própria certificação. Certifica-se um aluno pelo tempo que frequentou a escola, postulando assim que existe uma relação linear entre o tempo e a aprendizagem, ou certifica-se as aprendizagens realmente adquiridas independentemente do tempo de frequência da escola. No primeiro caso, pode estar-se a certificar alunos que pouco aprenderam em relação aos objectivos estabelecidos embora tenham permanecido o tempo estabelecido, no outro extremo corre-se o risco de manter no mesmo ciclo indivíduos, muito para além do tempo estabelecido mas que não realizaram ainda as aprendizagens consideradas como convenientes. A solução desta contradição passa muitas vezes pela adopção de uma solução de compromisso, dando uma margem de liberdade na interpretação da relação entre o tempo e a aprendizagem. Embora não haja uma relação directa, é verdade que não deixa de haver uma certa relação. Pode dizer-se que esta

posição de compromisso pode criar uma relação mais ambígua entre as aquisições dos alunos e a decisão em redor da transição ou retenção de ano. Se nalguns casos a relação entre tempo e aquisições pode ser estreita, noutros pode ser bastante mais diluída. Isto gera necessariamente diferentes consequências face ao percurso escolar do aluno.

A própria ideia de que a avaliação é um juízo globalizante e que deve ter em conta o contexto são aspectos a ter em conta na construção desta relação e que podem fazer como que a retenção ou a transição esteja mais próxima do tempo ou das aprendizagens. O problema não é que isto aconteça, porque a avaliação é sempre de uma forma mais ou menos assumida, globalizante e nunca está exclusivamente centrada nos desempenhos dos alunos (Merle, 1996), mas tudo isto se passa pelo lado oculto do estar na escola, porque toda a explicitação se reduz a uma nota ou a uma palavra: aprovado ou não aprovado.

A avaliação sumativa extraordinária. Acontece no final do 2° período, se a avaliação ordinária indicar: "que a qualidade dos processos de aprendizagem e a distância em relação aos objectivos curriculares podem aconselhar a sua retenção no mesmo ano" (Despacho Normativo 98-A/9, art. 36). Assim, este caso particular da avaliação articula-se com um processo de sinalização do aluno para uma orientação. Para estes alunos sinalizados deve ser elaborado um plano de recuperação centrado no apoio pedagógico. Esta sinalização funciona como uma "tomada de consciência" individual, quer ao nível do professor, quer ao nível dos alunos, e da própria instituição que algo de "anormal "se passa. A própria instituição tem nestes casos então a obrigação de auxiliar estes alunos através do desenvolvimento de um plano de recuperação. Assim, no final do ano se o

aluno conseguir reduzir a distância que o separa face aos objectivos desejados, o aluno poderá transitar de ano, mas se tudo continuar na mesma, então poderá ser retido e a escola ficará liberta de "culpas" de tal facto, uma vez que o aluno não conseguiu aproveitar o apoio extra concedido. Assim, a avaliação sumativa extraordinária está articulada a um prognóstico sobre a potencial evolução do aluno. Neste sentido ela tem uma função de orientação do aluno no interior do sistema. Ela pode funcionar como um momento especial de avaliação formativa, ou como um segundo momento de avaliação sumativa.

Sendo este momento de avaliação sumativa extraordinária um momento de reinvestimento pedagógico com vista à superação das dificuldades, faria mais sentido que estas práticas tivessem mais ligadas com a avaliação formativa e a regulação pedagógica do que com a avaliação sumativa. Este facto parece sublinhar que a avaliação sumativa extraordinária reforça mais o reconhecimento formal do "atraso do aluno" e portanto a legitimação social da sua eventual retenção, do que um momento de avaliação formativa, a necessitar de uma intervenção reguladora em termos de ensino aprendizagem no sentido do aluno ultrapassar as suas dificuldades. De resto o facto desta avaliação ocorrer no final do 2º período leva a que muitos professores não vejam como pertinente uma intervenção específica nessa altura do ano. A ocorrer já deveria ter sido mais cedo, se isso aconteceu e não se constatam até ao momento benefícios dessa intervenção, não há de facto nenhuma razão para acreditar que isso virá a acontecer num futuro próximo. Assim, os projectos de recuperação ficam, na maior parte das vezes, vazios de sentido, limitando-se a serem meras formalidades administrativas, para que no final do ano o professor, se assim o entender, tenha a possibilidade de propor a retenção do aluno. A avaliação sumativa

extraordinária parece funcionar mais como um escudo para o professor, do que o reconhecimento da necessidade de ajuda ao aluno.

A Avaliação aferida. A avaliação aferida é referida no texto avaliativo pelo seu uso: "medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico" (Despacho Normativo 98-A/92, art. 41). Tem por objectivo produzir informações sobre o funcionamento do sistema de ensino de modo a sustentar decisões reguladoras do sistema e torná-lo mais credível junto da opinião pública. Esta modalidade de avaliação depende da iniciativa dos organismos centrais do Ministério da Educação e não tem efeitos na progressão dos alunos. Este tipo de avaliação veio a ser implementado apenas em 2000. Ocorre através de provas nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos terminais de cada ciclo do Ensino Básico. Apesar de este não ser um objecto central do nosso estudo, é interessante notar o debate que entretanto se gerou em redor do uso das informações produzidas. Um dos usos apontados era a comparação entre escolas a partir de uma hierarquização de excelência das escolas. Este uso é justificado pela credibilização da Escola em termos sociais na medida em que mostra como o que cada instituição faz e secundariamente pode permitir que os pais façam as suas escolhas em termos de escolas onde colocar os seus filhos. Mas, até que ponto estas práticas de celebração de excelências de uns e de humilhação de outros contribui para melhorar o funcionamento das Escolas? Será que se pode dizer simplesmente que uma escola é melhor que outra a partir dos resultados obtidos pelos alunos? Alguns autores apesar de trabalharem estas variáveis no âmbito do ensino superior mostram como a variável "resultados escolares dos alunos" é insuficiente e redutora para avaliar o desempenho pedagógico dos docentes

e da própria instituição (Bernard, 1992) e (Abrantes et al., 1999). O uso que é utilizado, consiste em devolver à escola os seus próprios resultados, com dados comparativos a nível regional e nacional com o objectivo de fornecer informação que possibilite uma reflexão sobre os seus pontos fortes e fracos e permita tomar medidas adequadas para superar as suas dificuldades.

A avaliação especializada. Esta modalidade de avaliação é definida como uma avaliação multidisciplinar e interdisciplinar que envolve professores e outros técnicos de educação e realiza-se em situações particulares, nomeadamente naquelas em que se reconhece o interesse de definir uma programação individualizada para um determinado aluno. A decisão resultante desta modalidade de avaliação é necessariamente colegial. Esta modalidade de avaliação embora possa partir da iniciativa de um professor é accionada pelo conselho escolar no 1° ciclo e pelo conselho de turma nos 2° e 3° ciclos. Deste modo a avaliação especializada só tem lugar depois do problema que afecta um aluno ser reconhecido institucionalmente, é pelos órgãos colegiais que intervêm no processo de avaliação. Os encarregados de educação devem ter informação sobre a intenção da realização desta modalidade de avaliação, bem como participar no próprio processo.

A partilha de poderes em avaliação

O documento legislativo prevê uma partilha de responsabilidades pelos vários actores no processo de avaliação. Assim, iremos abordar esta questão tendo em conta os níveis de concepção e de execução, compreendendo obviamente aqui também a responsabilidade pelas decisões avaliativas.

Ao nível da concepção. Em termos de concepção podemos dizer que existe uma partilha de responsabilidades entre as estruturas centrais do Ministério da Educação e as instituições locais. Às primeiras cabe definir os objectivos curriculares mínimos para o ensino básico e para cada um dos ciclos que o integram. Estes objectivos têm um caracter nacional e funcionam como um referencial regulador do que é suposto exigir aos alunos em termos de um plano de estudos. Às segundas cabe definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar tendo em conta as especificidades da comunidade educativa, através dos conselhos pedagógicos, por proposta dos grupos disciplinares e do conselho escolar no caso do 1º ciclo. Há assim a intenção de uma interligação entre o nível central e local ao nível da definição da moldura de avaliação. A este reforço da componente local não é alheio o Decreto-Lei nº 172/91 sobre a administração, direcção e gestão, que confere às escolas mais autonomia nestes campos. Contudo, pode levantar-se uma questão a propósito deste diálogo entre o central e o local em matéria de avaliação. Uma vez que a nível central se definem os objectivos para o ensino básico e os seus ciclos, o que a nível local se poderia definir seriam os meios e os percursos para concretizar estes objectivos, e não tanto definir os objectivos mínimos de cada disciplina. Ou melhor, a definição destes objectivos a nível local deveria ser integrada numa discussão mais alargada em termos de desenvolvimento curricular, fomentando a diferenciação de processos e percursos, privilegiando a unidade temporal e pedagógica de ciclo e não de ano. Em nossa opinião, o documento não aponta um caminho nesse sentido, embora não exclua essa possibilidade. O Conselho Nacional de Educação no seu parecer não deixa de sublinhar como positivo: "o reconhecimento de margens de liberdade e de autonomia dos professores e dos órgãos das escolas na avaliação dos seus alunos sem

a imposição de critérios únicos centralmente definidos" (Conselho Nacional de Educação, parecer 2/92). Contudo este mesmo órgão refere o problema a que já anteriormente aludimos, embora formulado noutros termos: "Quanto aos objectivos curriculares mínimos, a sua definição a nível nacional e local não pode levar a novas hierarquias entre escolas: as que praticam mínimos máximos e as que se ficam por mínimos mais mínimos" (Conselho Nacional de Educação, parecer 2/92). Em nosso entender a única maneira de evitar esta situação é integrar a discussão da avaliação numa proposta curricular em função das especificidades locais. Ora o documento de avaliação não sugere em nenhum momento esse caminho. Também Benavente (1995) refere que: "a autonomia não se assegura sem meios para definir e assumir projectos e prioridades" (p. 16), colocando assim em primeiro plano que as escolas devem ter as condições necessárias para que possam assumir as suas responsabilidades neste processo de partilha de poderes na avaliação.

Ao nível da execução. Como referimos, neste nível não nos interessa apenas quem faz mas também quem tem a legitimidade para tomar as decisões avaliativas. Quanto à avaliação formativa a responsabilidade cabe ao professor "em diálogo com os alunos e outros professores, dos órgãos de orientação e apoio educativo" (Despacho Normativo 98-A/9, art. 20). No 2° e 3° ciclos cabe ao director de turma a coordenação da avaliação de modo a construir uma perspectiva "globalizante e integrante" (Despacho Normativo 98-A/9, art. 20). Mas quando esta avaliação é formalizada no final de cada período, isto é, quando se converte numa informação de características sumativas, a ser divulgada para o exterior, ela é da responsabilidade do conselho de turma no 2° e 3° ciclo e do professor no 1° ciclo, embora reunido em conselho escolar.

A avaliação sumativa é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação, enquanto membros do conselho de turma. É de facto neste órgão colegial que são tomadas as decisões avaliativas: "A avaliação sumativa realiza-se na reunião do conselho de turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre os apoios e complementos educativos" (Despacho Normativo 98-A/9, art.27).

Na avaliação sumativa extraordinária, que envolve a possibilidade de retenção e uma relação formal com os pais, a responsabilidade cabe aos órgãos institucionais de decisão colectiva nomeadamente: ao conselho de turma nos 2º e 3º ciclos e ao conselho escolar no 1º ciclo. Também no que respeita à avaliação especializada volta-se a sublinhar que a sua recomendação tem uma dimensão institucional.

Assim, parece poder dizer-se que quanto mais informal é a avaliação, mais ela é reconhecidamente uma prática que diz respeito ao professor e ao aluno. Mas à medida que se vai formalizando, isto é que vai ilustrando o desempenho do aluno em termos institucionais e públicos, a responsabilidade passa a ser do colectivo de professores, isto é, do conselho de turma, no caso do 2º e 3º ciclos. No 1º ciclo, a responsabilidade continua a ser do professor, embora as decisões avaliativas sejam tomadas em sede de conselho escolar. Este facto pode prender-se com a ideia de que no 1º ciclo o aluno, estando apenas com um professor, está garantido por natureza o carácter "globalizante e integrante" da avaliação. Contudo, quando as decisões avaliativas envolvem relações mais formais com os pais, tanto no caso da avaliação sumativa extraordinária, como no da avaliação especializada é ao conselho escolar no 1º ciclo e ao conselho de turma no 2º e 3º ciclos que compete tomar as decisões respectivas. Assim, o

professor enquanto pessoa aparece como protagonista principal na avaliação formativa, dando progressivamente lugar às decisões institucionais através dos órgãos de decisão colectiva, nas restantes modalidades de avaliação. Por outras palavras, quanto mais importante é a decisão avaliativa, quer em termos das consequências para o aluno, quer em termos da suas implicações com os pais, mais a avaliação assume um carácter institucional, mais o professor e aluno são secundarizados pelo menos em termos formais, mesmo no 1° ciclo. Parece haver aqui uma certa desvalorização da avaliação que é da responsabilidade directa do professor na sua relação como o aluno. As consequências desta avaliação ficarão necessariamente sempre a nível pessoal, embora como é óbvio, possam influenciar os momentos em que a responsabilidade é colectiva. Contudo, podemos a propósito desta aparente desvalorização formal do individual questionar se isto é de facto real ou não se trata antes de uma protecção do próprio processo de avaliação? Se o órgão de decisão funcionar apenas como alguém que aceita e valida as opiniões pessoais, então estamos perante um gesto, que não é mais do que o reforço da decisão pessoal, com um escudo institucional, com um eventual efeito de desresponsabilização do próprio professor na relação avaliativa com o aluno. A relação pedagógica e as eventuais regulações são retiradas do processo e o que fica é a decisão do balanço do desempenho, porque é aí que se revela institucionalmente – publicamente – o nível de desempenho escolar do aluno, traduzido tanto de forma descritiva como em intervalos de uma escala. A instituição torna verdadeiro, aquilo que poderia ser de desconfiar, a opinião do professor sobre o aluno. (Chevallard, 1990)

É ainda de salientar que o aluno não é visto neste texto legislativo como um interveniente responsável do processo de avaliação. Há apenas uma

referência aos alunos quando se define a avaliação formativa, chamando a atenção para a necessidade de diálogo com os alunos e outros técnicos. Assim, o aluno é visto, mais como um paciente, do que um interlocutor com responsabilidades no próprio processo de avaliação, o que revela pelo menos uma concepção de avaliação formativa centrada no professor e não na interacção professor aluno.

Os encarregados de educação são também reconhecidos como interlocutores no processo avaliação. Desde logo pela obrigação de os manter informados sobre o estado dos alunos, através das informações escritas das decisões avaliativas nos momentos de avaliação sumativa ao longo do ano lectivo. Todavia, o documento não esclarece qual a razão deste imperativo. Ou melhor, nada nos diz sobre se ela decorre pelo simples facto dos encarregados de educação serem "cidadãos contribuintes e eleitores" ou se há razões de ordem pedagógica e institucional, tal como ajudar a construir um diálogo benéfico para o aluno e a sua aprendizagem entre a escola e a família.

As referências aos encarregados de educação, no texto legislativo, ocorrem apenas em situações excepcionais, isto é, quando se prevê ou já existe o problema: (i) no caso da avaliação sumativa extraordinária diz-se que se deve dar conhecimento deste facto aos pais; (ii) no caso da avaliação sumativa especializada, em que os pais devem conhecer e dar o seu acordo para a adopção de medidas pedagógicas individualizadas (iii) no caso em que se coloque a hipótese de haver uma retenção repetida os pais devem intervir nesta tomada de decisão. Assim, podemos dizer que sendo os pais chamados em situações de factos consumados, quanto mais grave é o problema, maior é o potencial da sua intervenção. Mas esta lógica parece

inscrever-se mais numa dinâmica de co-responsabilização apenas na resolução dos problemas, e não na sua prevenção.

Embora o Conselho Nacional de Educação (CNE, parecer n ° 2/92) considere como positivo o aumento da intervenção dos pais no processo educativo, não deixa de ver este facto também como um potencial problema uma vez que as lógicas dos pais podem entram em colisão com as da Escola. Reconhece-se assim que este facto coloca novos desafios a pais e professores, que devem passar, segundo este Conselho, pelo: "apoio a diversas modalidades de informação aos encarregados de educação, de modo a facilitar a sua participação útil e esclarecida" (Benavente e al, 1995). Mas, em nossa opinião, seria desejável também que houvesse por parte da Escola uma intervenção útil e esclarecida face à natureza da própria relação escola – família e do papel que a que os usos da informação podem ter nesse quadro (Perrenoud, 2001).

Nas conclusões de um estudo sobre a implementação do sistema de avaliação (Barbosa, 1995) salienta-se a participação das famílias no processo de avaliação, que têm que ser obrigatoriamente ouvidas nalguns casos, como uma dificuldade que se prende a organização do Sistema Educativo. Muito embora os professores considerem a participação das famílias como indispensável, acham-na na prática muito difícil. Também as estratégias de envolvimento das famílias não conheceram novas fórmulas, continuando a prevalecer as já habituais: convocatórias no final dos períodos para receber a avaliação; ou convocatórias para falar com algum dos professores quando há algum problema.

Estes dados parecem confirmar a nossa opinião de que os pais apenas intervêm em situações em que a escola já decidiu. O que se lhes pede é que assumam como suas as decisões da própria escola. Os pais, tal como os alunos, têm neste modelo de avaliação uma participação passiva, não sendo tal como os alunos tomados como parceiros efectivos.

São ainda referidos outros técnicos de educação ou mesmo as estruturas regionais do Ministério da Educação mas esta intervenção está consignada para casos muito excepcionais. Parece haver, apesar das considerações que foram feitas, um caminhar no sentido de entender a avaliação como um processo partilhado quer em termos da sua concepção, quer em termos da sua execução conferindo-lhe, pelo menos, a possibilidade de um funcionamento mais negociado e participado.

Os ritmos de avaliação

Também do ponto de vista dos ritmos podemos encontrar algumas diferenças em função das modalidades de avaliação. Assim no caso da avaliação formativa há uma indicação de que ela é contínua no tempo. Pode acontecer sempre que o professor entenda, mas a sua formalização deve acontecer no final de cada período lectivo.

A avaliação sumativa acontece no final de cada período lectivo. Assim, em regra, de três em três meses o professor tem que fixar o estado do aluno e torná-lo público. Estes três momentos são rupturas num processo que se assume como contínuo. Provavelmente estes pontos de ruptura são obstáculos ao desenvolvimento de uma avaliação verdadeiramente assumida como um processo contínuo e interactivo com o processo de

aprendizagem. Também o facto de, no final de cada ano lectivo, a avaliação assumir características claramente sumativas, podendo esse momento de avaliação determinar a transição ou a retenção de ano, pode ser um obstáculo à organização das aprendizagens em termos de ciclo?

Se os ciclos são concebidos como um meio que têm como principal objectivo possibilitar aos alunos um melhor contexto de aprendizagem, na medida em que permite um tempo mais dilatado de aprendizagem e em simultâneo um contexto mais favorável ao professor para acompanhar a aprendizagem de um aluno particular, torna-se então necessário uma reflexão sobre o papel e o funcionamento da avaliação (Perrenoud, 2001), uma vez que se apresenta como um ponto de ruptura. Como refere este autor:

> Não basta adaptar as rotinas existentes aos constrangimentos de um funcionamento de um ciclo e de gestão de percursos plurianuais. A tarefa é optimizar as aprendizagens graças à avaliação formativa, instrumento privilegiado de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização dos percursos. (p. 20)

Ora, o funcionamento da avaliação em termos sumativos, marcando bem que o final do ano é um momento de balanço final de desempenho escolar a que se juntam as informações dos outros períodos, pode acentuar a ideia de que o ano é a unidade de tempo de aprendizagem efectiva, contrariando, a ideia de ciclo. A organização temporal da avaliação é aqui semelhante aquela que já existia anteriormente, em que a unidade temporal de aprendizagem era o ano e, no 1° ciclo, chamadas de classes. A tentativa de construir unidade de tempo mais alargadas, nomeadamente no 1° ciclo, não é uma novidade, mas a ausência de uma reflexão em torno da avaliação

parece que tem contribuído para que a ideia dominante continue a ser o ano.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer n º 2/92) reconhece que este diploma de avaliação vem colocar novas exigências aos professores em termos de recolha e análise dados sobre o aluno. O facto dos momentos de avaliação serem vários ao longo do ano pode levar também a que se caia em situações de maior facilidade e inoperância em termos apoio ao ensino e aprendizagem. De facto, as actividades de avaliação – sobretudo as formais – ocupam muito tempo e muita energia a professores e alunos e, o facto de ocorrerem frequentemente ao longo do ano podem gerar bloqueios ao decurso normal do processo de ensino/aprendizagem (Perrenoud, 1992), quer ao nível da simplificação de tarefas afim de permitirem uma maior facilidade de registo, quer ao nível da gestão curricular, centrando o ensino apenas em objectivos disciplinares esquecendo as competências transversais. Mas o uso e abuso dos momentos de avaliação cria condições favoráveis para os alunos pensarem que o importante do trabalho escolar é apenas aquilo que vem para a avaliação. O que não é avaliado é desvalorizado enquanto objecto de trabalho criando assim uma relação perversa com o trabalho.

Decisões avaliativas

Os procedimentos de avaliação de que falámos permitem sustentar a tomada decisões. Estas são de natureza distinta (Weiss, 1996): as que se dirigem para a gestão dos percurso e certificação do processo educativo e as que se dirigem para a regulação pedagógica e para a auto avaliação do próprio processo educativo. Assim, designamos de administrativas aquelas

que se prendem-se com a retenção ou progressão de ano de escolaridade e ou de certificação no final do 3° ciclo; designamos de pedagógicas as que se relacionam com a necessidade de empreender medidas de natureza pedagógica, nomeadamente de apoios educativos. Embora estes dois tipos de decisões estejam necessariamente interligados, a nossa abordagem trata cada uma das decisões em separado.

Decisões administrativas. O texto legislativo refere-se a este assunto no capítulo efeitos reconhecendo assim que a avaliação produz um conjunto de efeitos. O primeiro a ser destacado é a progressão/retenção que decorre da avaliação sumativa. Embora considere que a progressão deve ser a regra, o texto reconhece que: "um aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para este ano ou ciclo" (Despacho Normativo 98-A/9, art.53). O texto assume um cuidado particular em relação à retenção, rodeando-a de um conjunto de considerações tendo em conta várias dimensões:

(i) pedagógica – reconhece que a retenção deve ter um caracter eminentemente pedagógico; deve ser encarada como uma medida de excepção, isto é, só deve acontecer depois de se terem esgotado o recurso a medidas de natureza pedagógica, nomeadamente os apoios e complementos educativos. Estabelece ainda que a retenção se pode traduzir na repetição do mesmo plano de estudos, apenas de uma parte, ou ainda num projecto específico.

(ii) ética – ao assumir-se que a decisão de retenção se deve revestir de: "especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça" (Despacho Normativo 98-A/9, art.54), e que esta deve acompanhada por um relatório da responsabilidade do professor no 1° ciclo, ou do conselho

de turma nos 2° e 3° ciclos mencionando as propostas pedagógicas a considerar no ano seguinte;

(iii) processual – ao assumir que esta ocorre ordinariamente no final do ano e que o responsável pela decisão é o professor no 1° ciclo e do conselho de turma nos 2° e 3° ciclos.

Podemos reconhecer que há neste texto um cuidado particular em redor da retenção, em que se salienta o facto dela ser considerada uma excepção, e de ser acompanhada necessariamente com um relatório indicador de possíveis itinerários pedagógicos para o futuro. Estes cuidados, aumentam ainda de intensidade nas situações de retenção repetida, isto é, no caso de um aluno enfrentar pela segunda vez a hipótese de retenção. Neste circunstância, a situação é de um ponto de vista processual bastante mais exigente, uma vez que se tem que encetar um processo de "avaliação especializada" (Despacho Normativo 98-A/9, art.57) que envolve a produção de um relatório que justifique tal decisão, pareceres de outros técnicos de educação, o parecer dos encarregados de educação, bem como o plano de recuperação a desenvolver posteriormente com o aluno. Também de um ponto de vista dos actores envolvidos é mais complexo uma vez que no processo de tomada de decisão, envolve também os encarregados de educação, que caso não concordem com as decisões podem recorrer para o director regional de educação. Parece assim haver aqui um cuidado de manter a retenção como uma excepção e não deixar pelo menos de uma maneira ligeira que com o tempo se viesse a banalizar. As medidas tomadas são processualmente pesadas, mas também devemos reconhecer que uma retenção deve merecer uma ponderação cuidada.

O Conselho Nacional de Educação (1992) refere-se a esta conceptualização sobre as retenções chamando a atenção para o facto destas medidas poderem de um modo processual dificultar a retenção: "Se é verdade que os alunos não aprendem por terem mais repetências também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente retidos" (Parecer 2/92). Todavia parece-nos que aqui está uma perspectiva diferente face às retenções que tenta marcar uma outra perspectiva face à aprendizagem. Não é a quantidade de tempo que gera a aprendizagem, mas sim a sua qualidade. Sendo assim de facto a repetência não aparece como uma medida pedagógica sustentável de uma forma generalizada, como era prática corrente. Por outro lado a retenção tendo consequências no devir pessoal e escolar do aluno não deve ser banalizada, mas a acontecer deve obedecer a uma reflexão bem ponderada. Assim a necessidade de uma justificação deveria ser algo indispensável para que a avaliação no final de cada ano pudesse constituir um suporte de continuidade pedagógica para o ano seguinte. Finalmente se a razão de ser da retenção é uma questão de aprendizagem e se esta se prende com a qualidade da intervenção as medidas de apoio pedagógico parecem ser mais interessantes para levar os alunos a aprender do que para a retenção.

Certificação. Está também previsto no texto legislativo a certificação, isto é, o reconhecimento perante terceiros que o aluno frequentou e/ou possui o ensino básico. Todavia esta certificação pode ocorrer de três maneiras: (i) quando o aluno obtiver aprovação na ultima avaliação sumativa do 3º período, no 3º ciclo o diploma do ensino básico; (ii) quando o aluno atinge a idade limite da escolaridade obrigatória, se tiver frequentado a escola de uma forma assídua, e mediante pedido expresso através de requerimento é atribuído um certificado cumprimento da escolaridade; (iii) quando um

aluno obtêm aprovação em exame final, é atribuído o diploma do Ensino Básico. Temos aqui neste caso dois tipos de certificação. O facto de serem diferentes e de corresponderem a dois processos escolares também diversos, torna socialmente desiguais estas certificações.

Decisões pedagógicas. As decisões pedagógicas prendem-se com a necessidade dos órgãos das escolas instituir actividades e medidas de apoio educativo, sempre que as mesmas se revelem necessárias para a construção do sucesso educativo. Estas medidas de apoio educativo podem revestir diferentes modalidades. A sua implementação e avaliação cabem ao director de turma, enquanto que a aprovação compete ao conselho pedagógico e a coordenação ao conselho directivo. Parece haver aqui uma clara partilha de poderes entre quem concebe, decide, executa e controla. É ainda proposto um conjunto de processos que visam acompanhar e avaliar a execução dos apoios, em cada um dos trimestres mediante a elaboração de relatórios a apresentar ao director de turma. A continuidade, suspensão ou substituição das modalidades de apoio devem decorrer destas avaliações.

Há, assim, uma intenção de relacionar as dificuldades de aprendizagem, que podem originar eventualmente retenções, com outras possibilidades de intervenção pedagógica, com os apoios educativos. Apontar outros caminhos para a resolução das dificuldades de aprendizagem em termos de uma intervenção pedagógica, parece ser uma aposta interessante. Todavia, este desafio, não pode estar dissociado de uma pedagogia assente numa avaliação formativa entendida como um instrumento de diferenciação pedagógica. (Perrenoud, 1998). É também neste sentido que o Conselho Nacional de Educação (1992) reconhece a importância dos apoios pedagógicos, salientando que estes: "não podem ser actividades menores ou

marginais e exigem enorme investimento de saberes, de meios e de competências" (Parecer 2/92).

No estudo que foi feito sobre as formas de implementação local do sistema de avaliação (Benavente e al, 1995) verificou-se que questões que acabamos de tratar em termos das decisões constituem um núcleo problemático, uma vez que são apontadas dificuldades em assumir: "o caracter excepcional da retenção" (Barbosa, 1995). Tal constrangimento fica a dever-se à dificuldade em encontrar-se soluções diversificadas para a heterogeneidade dos alunos de cada turma, isto é, tal como sublinhamos, em desenvolver uma pedagogia diferenciada. Esta dificuldade na diferenciação é atribuída pelos próprios professores tanto à falta de apoio em termos de materiais, como de formação.

Outro aspecto que o estudo salienta como uma área de dificuldade é o facto dos apoios educativos serem vistos de uma forma estereotipada, pouco reflectida, e pouco assumida pelas escolas enquanto organização, isto é, à forma como integradas no seu projecto educativo. Por outras palavras, os apoios não são vistos como uma necessidade inerente a quem aprende, mas uma necessidade excepcional que alguns têm. Assim, a Escola não sente necessidade de se instituir como um espaço de inclusão de todos os alunos.

A avaliação do ponto de vista dos valores veiculados

Uma outra forma de olhar e interpretar o documento que configura as práticas avaliativas é analisá-lo procurando explicitar e perceber os seus valores emergentes uma vez que toda a prática contém um determinado sistema de valores.

Uma visão mais integradora. De uma forma mais ou menos implícita, toda a legislação sobre avaliação repousa sobre um conjunto de valores sobre a escola, sobre os imaginários de ensino/aprendizagem (Jorro, 2001) e, muito em particular sobre a rede de relações que se estabelecem entre os diversos actores. O documento em análise define logo no seu preâmbulo um conjunto de ideias centrais que determinam o espaço de construção do referente (Hadji, 1997), isto é, as razões que levam a que se assuma um certo modelo de avaliação e não outro qualquer. Este espaço de referenciação da avaliação no ensino básico, prende-se como o modelo de escola que se deseja para este nível de ensino, uma escola universal, obrigatória e gratuita. Deste modo, a avaliação deve orientar-se essencialmente para as suas funções pedagógicas, isto é, contribuir para a aprendizagem, mas salvaguardar ao mesmo tempo o princípio da equidade na sua relação como os alunos. Assim, o Despacho Normativo 98-A/92 elege a avaliação formativa como a modalidade central de avaliação já que, o que importa não é produzir hierarquias de excelência, mas antes apostar na aprendizagem de todos os alunos. Procura garantir também, que todos os alunos possam ser certificados, criando para isso condições diversas que possibilitam essa mesma certificação, através da obtenção de dois tipos de diplomas. Contudo, ao querer garantir a certificação universal, criam-se dois tipos de diplomas que configuram diferentes percursos e aproveitamentos escolares. O facto de haver dois diplomas pode levar à diferenciação da sua valorização social, o que coloca os seus portadores em situações sociais diferenciadas. Desta forma, a equidade de tratamento não garante a equidade à saída do próprio sistema de formação.

O investimento do campo pedagógico e da aprendizagem. Ao trabalhar no sentido de garantir uma igualdade de oportunidade em termos de

aprendizagem a todos os alunos, o despacho reconhece de uma forma implícita que isso não pode ser garantido através de um sistema de retenções, mas antes através da construção de dispositivos de apoio às dificuldades dos alunos. Mas esta postura reflecte também outra visão sobre a aprendizagem e naturalmente sobre as suas dificuldades. Estas já não são vistas como uma "falta moral" quase da ordem do pecado e que, como tal deve ser punida, mas antes como resultado de factores de ordem individual ou social, de doenças pessoais ou sociais. Assim, às pessoas nestas situações deverá ser prestado um apoio suplementar de modo a suprirem essas mesmas dificuldades. Percebe-se então, que a retenção seja limitada apenas a situações excepcionais onde seja tida como a solução derradeira, esgotados todas as medidas de apoio que entretanto deveriam ter funcionado. Todavia, a decisão de retenção deve ser tomada tendo em conta a sua necessidade, utilidade e justiça. A transição /retenção tinha sido a pedra basilar de todo um sistema de avaliação, porque simbolizava o mérito de uns e a humilhação de outros, o prémio para uns e o castigo para outros, era sem sombra de dúvidas a única medida pedagógica que a Escola assumia como possível e que consistia em dar administrativamente mais tempo, para que se aprenda o que não se aprendeu num tempo considerado normal.

Gesto magnânimo numa escola para todos, mas contrariado em diversos estudos que mostram que as retenções são muito pouco eficazes face aos fins que as determinam, tanto os de "ortopedia moral" como os pedagógicos (Paul J.J, 1996).

É nesta linha de pensamento que se pode entender a limitação do uso indiscriminado da retenção. Esta passa a implicar uma fundamentação por

escrito acerca da pertinência da decisão de retenção, que deve ser aprovada pelo colectivo dos docentes da turma no caso do 2° e 3° ciclos.

O reconhecimento do papel dos alunos e dos pais no processo de avaliação. Também este texto legislativo parece prestar mais atenção aqueles estão envolvidos no processo de avaliação, pelo lado das consequências. Reconhecer que a decisão de retenção deve obedecer a uma fundamentação por escrito parece ser um novo elemento que traz para primeiro plano as razões de tal facto. O recurso à retenção deve ser formalmente justificado, e aprovado pelo pelos pares professores da mesmo turma, nomeadamente no 2° e 3° ciclos. Esta formalização escrita obviamente que tem implícito um maior comprometimento do professor com a decisão tomada, mas de qualquer modo este facto traduz o reconhecimento do direito do aluno conhecer as razões da sua retenção e poder ele ou os sus representantes agir sobre ela. Podemos dizer que se trata de uma abertura do circuito da avaliação. Também aos encarregados de educação parece ser reconhecido um papel mais activo no processo de avaliação. Por um lado, o reconhecimento de que os pais têm o direito a ser informados acerca do desempenho escolar dos alunos três vezes por ano, por outro lado, a sua intervenção directa no próprio processo de tomada de decisão quando se trata de uma situação de retenção repetida. Também os alunos que correm o risco de reprovar têm não só que tomar conhecimento, mas aceitar as medidas que a escola propõem implementar para tentar remediar a situação.

A valorização do professor. Ao apostar numa relação de parceria entre os níveis central e local em termos de avaliação o texto legislativo dá às instituições e aos professores um outro protagonismo em termos da própria

avaliação. É aos professores, enquanto profissionais de uma instituição, que compete definir a operacionalização dos critérios de avaliação. Tendo em conta as especificidades locais, são os professores, enquanto pessoas próximas do trabalho dos alunos, que têm a responsabilidade da avaliação, é ao colectivo de pares que compete tomar as decisões em termos de avaliação sumativa. Podemos assim dizer que o poder da decisão avaliativa está muito próxima daqueles que a praticam e usam no seu trabalho quotidiano.

Assim, em síntese podemos dizer que em termos de valores emergentes este referencial de avaliação se pauta: (i) por tentar garantir um sistema de avaliação que dê oportunidade de aprendizagem a todos os alunos e de certificação a todos os alunos que a frequentem; (ii) é orientado sobre a aprendizagem, centrado tanto nas possibilidades do aluno como nas condições de ensino/aprendizagem; (iii) reconhece que os alunos têm dificuldades de aprendizagem e procura que a escola garanta condições pedagógicas para a sua superação, relegando assim para segundo plano as práticas de retenção como resposta às dificuldades de aprendizagem; (iv) abre o círculo da avaliação preconizando uma maior explicitação das decisões dos professores e fazendo intervir os pais de uma forma mais activa em determinadas circunstâncias dos processos de avaliação; (v) coloca as instituições e os professores no centro das decisões avaliativas. Estes valores, diferentes dos de um passado próximo não deixam de constituir um enorme desafio, a uma instituição naturalmente conservadora.

O modelo de avaliação e a análise dos espaços problemáticos.

A avaliação não é apenas uma questão técnica, mas implica pessoas que participam no fazer da avaliação, isto é, envolve uma deontologia e uma

ética. Deste modo analisar o modelo de avaliação, não se pode limitar a discutir apenas os requisitos técnicos para a sua eficácia ou mesmo as suas intenções, mas torna-se fundamental evidenciar os riscos que os actores envolvidos correm, tanto os avaliadores como os avaliados. Para tal procuraremos desenvolver uma análise ética da acção proposta e dos seus valores, na perspectiva de evidenciar as consequências para os actores envolvidos. Organizaremos a nossa reflexão a partir do que Hadji (1997) chama de "espaços problemáticos", isto é, as dimensões ou fases da actividade de avaliação susceptíveis de colocar questões de ordem ética: nomeadamente o espaço de construção do referente; o espaço de elaboração da formulação do julgamento; o espaço do contexto social da avaliação escolar.

O espaço de construção do referente

Nesta dimensão discute-se o que se deve esperar da realidade, e em nome de quê. Ora como vimos, existe um posicionamento "oficial" sobre a escola que se pretende no âmbito do Ensino Básico: uma escola mais integradora do que marginalizadora, e que seja capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Esta escola de 9 anos está organizada em três ciclos: o 1º de 4º anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. Procura-se que haja naturalmente uma continuidade pedagógica entre os ciclos, mas o que importa aqui discutir é a existência da própria unidade de ciclo. Esta organização assume uma postura conceptual sobre a própria aprendizagem. Esta está ao alcance de todos, embora o tempo de aprendizagem de cada um seja variável. Assim, o ciclo de aprendizagem plurianual permite não só uma continuidade pedagógica mas uma maior flexibilidade na gestão das próprias aprendizagens.

É neste quadro que a avaliação emerge sublinhando de uma forma particular o papel central da avaliação formativa. Ela serve também para ajudar o professor a tomar decisões na gestão do processo de aprendizagem, através de regulações pontuais, ou através do desenvolvimento de sistemas de apoio aos alunos em dificuldade. Mas ao mesmo tempo determina-se a necessidade de formalizar a avaliação formativa, de a transformar em sumativa no final de cada período, na medida em que se fixa naquele momento o estado do aluno. São estes momentos formais – também formativos – que permitem sustentar a decisão no final do ano sobre a transição ou a retenção do aluno no ano em curso. Parece estarmos assim perante um modelo de avaliação que justapõe duas concepções de avaliação, uma centrada numa observação sistemática e continuada dos processos de aprendizagem e a outra que impõe a realização de balanços do estado do aluno em momentos precisos do ano. Estes momentos são, em geral, consumidores das apreciações feitas retroactivamente, e pouco potencializados de uma forma proactiva. Eles funcionam como momentos "mini certificativos" no sentido de que é possível dizer quem aprendeu aquilo que era esperado, quem está aquém, e quem ultrapassou o que era esperado. É por isso que estes momentos têm mais um efeito inibidor do que potenciador da avaliação formativa. Esta acaba por se transformar na avaliação sumativa. Sendo a avaliação certificativa omnipresente trimestralmente ela modela todo o sistema não só de avaliação mas da própria ideia de ciclo.

Assim, o facto do modelo de avaliação incluir estas modalidades sumativa e formativa, libertando a avaliação apenas da verificação e o controlo da consecução objectivos, não garante necessariamente que a avaliação formativa tenha um estatuto relevante no próprio modelo de avaliação.

Tudo depende da forma como estas duas modalidades se combinam e integram no modelo global de avaliação em termos de justaposição das duas modalidades ou sua integração numa concepção de avaliação mais alargada e mais aberta às concepções pedagógicas actuais (Cardinet, 1997). Estes são algumas das tensões que podemos encontrar e a sua resolução permitirá evoluir em diferentes direcções.

O espaço de elaboração da formulação do julgamento

A avaliação, quer se queira, quer não, é um julgamento na medida em que, o acto de pôr em relação, que está no centro do agir avaliativo, se traduz por um juízo avaliativo pronunciado. (Hadji, 1997). Ora vejamos então o que é esperado que aconteça neste processo.

A avaliação é sempre vista ao longo do texto como o grau de congruência entre os objectivos que é suposto o aluno ter adquirido no momento em que a avaliação ocorre, e aqueles que o aluno efectivamente domina. Podemos dizer que o acto de avaliar não ultrapassa o gesto da medida, muito embora se reconheça que as informações dele provenientes possam ser usadas de maneira distinta consoante a modalidade de avaliação em causa. No caso da avaliação formativa, as informações provenientes desta relação entre objectivos esperados e reais, devem ser investidas em estratégias de regulação do processo ensino aprendizagem. No caso da avaliação sumativa, as informações devem servir para construir a base da decisão no final do ano, já que resultam de momentos formais de avaliação e servem para informar os pais e os pares acerca do estado do aluno. No caso da avaliação sumativa extraordinária, a informação deve ser usada para sinalizar o estado do aluno de uma maneira formal. É ao professor apenas

que cabe, produzir o julgamento avaliativo, sendo o aluno remetido para um plano de silêncio.

Mas, em avaliação, o julgamento nunca é isento de consequências. Estas são no caso presente sempre tomadas em função da óptica da Escola e do professor. O aluno não tem voz neste processo. Mesmo no caso das decisões serem de ordem pedagógica é ao professor que cabe decidir o tipo de intervenção reguladora.

Outra das consequências é naturalmente a decisão no final de cada ano lectivo sobre a retenção ou progressão do aluno. O texto afirma de uma forma clara e explícita, que a retenção, embora possa acontecer – sempre que se verifiquem grandes diferenças entre o que é esperado de um aluno e aquilo que acontece com esse aluno – deve ser considerada uma excepção. Podemos entender o sentido desta perspectiva, na medida em que pretende privilegiar antes a intervenção reguladora em termos de ensino/aprendizagem mesmo resultante de situações de avaliação sumativa como no caso da avaliação sumativa extraordinária. Mas o facto de continuar a haver vários momentos de avaliação sumativa e de esta estar ligada a um processo de verificação/controlo do estado do aluno, e como muitas das medidas a adoptar já estão em marcha, toda a avaliação converge para o balanço final em termos de aproveitamento do aluno. Como a segunda retenção já implica um processo relativamente mais complexo, corre-se o risco de, em certas situações, se ir verificando uma certa dissociação entre o estado do aluno e a retenção. Se o aluno já ficou retido um ano, embora a sua diferença face aos outros mantenha pode acontecer que não fique retido. Neste caso, verifica-se então uma dissociação entre o estado do aluno e a retenção. A decisão pode ser tomada mais pelo facto do aluno já ter ou não uma retenção do que pelo seu

estado em termos dos seus saberes. Num estudo sobre a mobilidade docente no 1° ciclo (Pinto, 2000) pode verificar-se que a decisão face à retenção por parte dos professores, depende mais da continuidade/descontinuidade do professor com a turma. No primeiro caso, a retenção é mais rara do que no segundo caso.

O facto de se investir na regulação pedagógica parece ser uma aposta clara deste texto legislativo, mas isto implica uma acção pedagógica mais diferenciada e menos centrada em todos ao mesmo tempo. Todavia, as múltiplas avaliações sumativas ao longo do ano, retiram espaço ao professor para esta diferenciação. A tarefa de cumprir o programa impõe-se, neste percurso vigiado pelos, momentos de avaliação. Está assim criado um obstáculo, quer ao funcionamento do ciclo como unidade temporal de aprendizagem, quer à própria diferenciação, já que o programa se torna numa prioridade, independentemente dos alunos. Ora, tradicionalmente, a resposta para os alunos que não acompanham o programa era a retenção, mas estando esta possibilidade agora mais contida, só resta levar os alunos a aprender, ou a transitá-los, criando aqui um espaço problemático, já que a transição não significa dominar os objectivos. Contudo, no quadro escolar quem transita sabe tudo, quem reprova não sabe nada. Assim, os que transitam por uma razão mais administrativa do que pedagógica correm o risco de ver cada vez mais acentuadas as suas dificuldades e os professores a serem cada vez menos capazes de encontrar soluções para os atrasos desses alunos.

O espaço do contexto social da avaliação escolar

A formulação dos julgamentos avaliativos acontecem sempre num contexto social que configura o agir avaliativo, mas que tem um significado

simbólico importante nomeadamente perante terceiros. Os julgamentos avaliativos são em primeira instância e quase sempre construídos de uma forma intimista, mas a seu valor de veredicto está normalmente associado à perda dessa intimidade, através da partilha do julgamento com os seus pares, representantes da instituição. Normalmente quanto mais formal é a avaliação mais institucional deve ser.

Ora, no texto legislativo vemos que a avaliação formativa é da responsabilidade do professor, mas no que respeita à avaliação sumativa ela é da responsabilidade do conselho de turma e, no 1° ciclo, do próprio professor. Podemos encontrar várias razões que justificam esta excepção no 1° ciclo, o professor ser quem melhor conhece o aluno porque está com ele de uma forma permanente, a avaliação não ser ainda muito importante socialmente falando. Contudo, esta posição ao parecer ajustar-se às características do 1° ciclo, reforça o enclausuramento do professor na sua sala. Em termos de avaliação a Escola se reduz à sua classe. Estas, de um ponto de vista pedagógico, são como uma espécie de ilhas isoladas (Formosinho, 1998), de resto, tal como as próprias Escolas. Assim, o poder do dizer em termos de avaliação é do seu governador, isto é, do professor na 1ª pessoa.

Mas no caso da avaliação sumativa extraordinária, onde há a probabilidade de se avizinhar uma decisão com um impacto social mais forte, o contexto complexifica-se. Tanto no 1° ciclo, como no 2° e 3° ciclos, é o grupo de pares – conselho escolar ou conselho de turma – que decidem proceder a este tipo de avaliação. No caso deste tipo de avaliação o contexto torna-se mais complexo uma vez que se verifica o efeito de audiência dos pais. Embora estes, não participem directamente nas decisões de avaliação, têm

de ser informados sobre elas. Na avaliação especializada, quando se tomam medidas de natureza excepcional, quer em termos de apoios, quer em termos de uma segunda retenção, o contexto torna-se ainda mais complexo. Há vários actores que intervêm no contexto de decisão e, embora as suas posições não sejam necessariamente convergentes, não é evidente em termos de legislação, quem toma a decisão final.

Assim, podemos dizer que os contextos se complexificam quanto mais a decisão se torna administrativamente mais pesada e socialmente mais marcada. Este facto é ainda sublinhado pela necessidade imposta por lei do professor fundamentar por escrito as decisões que marquem uma ruptura com a evolução normal esperada do aluno como no caso de o alunos poder vir a ficar retido e na própria situação de retenção. O facto de ficar escrito, amarra o professor à sua decisão uma vez que, aquilo que decidiu pessoalmente se transforma em público uma vez que pode ser lido e consultado por toda a gente. Isto implica um cuidado redobrado tanto na decisão como naquilo que eventualmente se escreve. Mas, por outro lado, o aluno e os seus encarregados de educação têm uma explicação e uma explicitação das razões de tal decisão.

Embora na lógica do texto legislativo, seja a avaliação formativa a mais importante os cuidados institucionais são postos em redor da avaliação sumativa, reconhecendo assim implicitamente a sua importância e o seu valor social, até em termos da imagem da própria escola. Deste modo é de supor que os juízos pessoais baseados no quotidiano, sejam preteridos em termos daqueles que, embora sejam também pessoais, se tornam institucionais e por isso verosímeis, tanto institucionalmente, como socialmente (Chevallard, 1989).

Aos pais e aos alunos não é reconhecida a possibilidade de participarem de forma directa nos contextos de decisão institucional de avaliação excepto no caso da avaliação sumativa extraordinária e especializada. A sua acção pode fazer-se sentir de forma indirecta, de forma explícita quer reclamando ou pedindo esclarecimentos acerca das informações enviadas sobre a criança, ou então de uma forma mais implícita falando directamente com o director de turma ou no caso do 1º ciclo o próprio professor. Como o poder dos pais não é o mesmo em todos os casos (Perrenoud, 2001), esta situação pode influenciar, de forma bastante diferenciada, as decisões que são tomadas pelos professores sobre os alunos. Assim, as decisões podem depender mais da capacidade de intervenção dos pais do que dos resultados escolares dos alunos.

Em termos de síntese, podemos dizer que o modelo de avaliação contém, ao nível das dimensões analisadas, um conjunto de problemas potenciais geradores de conflitos e mesmo de travões à própria inovação que o modelo de avaliação propõe.

Esta perspectiva é sublinhada também por algumas apreciações feitas ao quadro de referência da avaliação feitas por outras entidades ou investigadores. A este propósito, podemos citar as palavras do Conselho Nacional de Educação sobre o Despacho 98-A/92:

> Apresenta orientações potencialmente facilitadoras do sucesso escolar dos alunos e traduz alguma preocupação com a avaliação do próprio sistema educativo. Podem prever-se no entanto, muitas dificuldades para a sua concretização, pois é um diploma que supõem uma escola básica que não existe e cuja construção exige não só uma maior coerência

> legislativa, como a criação de melhores condições materiais e pedagógicas nas escolas. (Parecer 2/92, 1992)

Também Leal (1992) embora reconhecendo o interesse da nova legislação sobre a avaliação, chama a atenção para as condições e os meios que terão que existir para que as novas ideias e os novos processos façam o seu caminho:

> Não basta legislar, é preciso garantir condições mínimas a fim de evitar que na prática fique como dantes. Há toda uma situação escolar longe da desejável há uma dinâmica escolar com uma forte carga de hábitos feitos de longos anos que não deve ser ignorada em toda a sua dimensão, a fim de se saber como actuar para a combater. (p.24)

Ao analisar este despacho normativo no quadro das relações entre a Escola e o Estado, também Afonso (1998) refere haver uma contradição entre as várias modalidades de avaliação, que são a expressão da crise e consolidação da escola de massa em Portugal. Através da avaliação formativa procura-se garantir a consolidação da escola de massas, mas a avaliação aferida, destinada a avaliar o próprio sistema e corrigir as anomalias do sistema, reconhece implicitamente a existência de uma crise na própria escola.

Como referem vários autores, a mudança em avaliação está longe de ser um processo simples. A avaliação está no centro de uma teia de relações quer aos níveis pedagógico e institucional (Perrenoud, 1992) quer ao nível social (Barlow, 1992). Mexer na avaliação implica a alteração de todo um conjunto de equilíbrios muitas vezes frágeis. Por estas razões Benavente e tal. (1995) defendem que:

> As decisões oficiais quanto à avaliação e aprendizagem dos alunos do ensino básico bem como a definição dos novos objectivos, regras e procedimentos supões que se equacione a inscrição de tais decisões na vida das escolas e no trabalho dos professores e alunos e que se ponderem as consequências (sociais e pedagógicas) de tais decisões. (p. 14).

Salienta-se ainda que a mudança das regras do jogo na avaliação dos alunos, deve ser um processo negociado e de grande consensualidade que implica (Benavente e al., 1992): (i) a produção de alguns compromissos entre pais, professores; (ii) O estudo e a ponderação das exigências institucionais, materiais, pedagógicas e didácticas que tais propostas implicam; (iii) O apoio aos processos de mudança, que são naturalmente lentos, e encerram frequentemente questões contraditórias.

Parece haver assim um consenso sobre as dificuldades da implementação das novas propostas para avaliação, quer elas exigem uma ruptura com um quotidiano, porque colocam novos desafios de vária ordem, quer ainda porque mudar em avaliação é um processo delicado, porque altera os equilíbrios simbólicos e relacionais entre os actores a instituição e a própria sociedade.

Mas estas propostas para um novo sistema de avaliação não foram objecto de um processo de experimentação, tal como o foram outras vertentes da Reforma nomeadamente os novos currículos disciplinares e os modelos de gestão das escolas em que cada uma podia optar pelo modelo que lhe parecesse mais conveniente. De resto, o próprio Conselho Nacional de Educação manifestou a sua preocupação:

> Com a aplicação de um despacho que não foi experimentado e que apresenta contradições e desencontros relativamente a outros diplomas em vigor e às condições actuais da escola básica (Parecer 2/92, 1992).

Num estudo levado a cabo por uma equipa de investigadores (Benavente e al., 1995) sobre a implementação do sistema de avaliação em escolas dos três ciclos do ensino básico, passados três anos da entrada em vigor do sistema de avaliação, mostra são ainda evidentes muitas áreas problemáticas, e em particular aquelas que implicam uma ruptura mais drástica face ao que se fazia. Destaca-se entre outras: (i) o facto de se assumir o caracter excepcional da retenção e a própria interpretação do despacho, nomeadamente a articulação entre ciclos; (ii) a utilização de instrumentos diversificados de avaliação; (iii) a participação das famílias; (iv) a mudança das práticas pedagógicas de modo a que sejam compatíveis como o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem bem como a diversificação dos apoios pedagógicos.

As tensões e dinâmicas do agir avaliativo.

Uma coisa é a legislação, outra é a apropriação que cada instituição – o colectivo de professores com características específicas – faz dessa legislação e outra coisa ainda é a sua implementação. Assim, a pressão do agir avaliativo e os seus espaços problemáticos impõem muitas vezes que as respostas para os problemas revelados adquiram uma expressão ao nível da própria legislação, ocorrendo assim processos de alterações em termos dos quadros prescritos. Ainda que de uma maneira breve iremos analisar as principais alterações à legislação sobre avaliação e interpretando os seus significados.

As primeiras alterações significativas à legislação em vigor surgem dois anos depois do seu funcionamento através do Despacho Normativo n º 644-A/94. Este novo documento propõe um conjunto de medidas que abalam as traves mestras da anterior legislação e invertem os seus significados justificado pela existência de um sentimento de desconfiança pública, sobre a legislação em vigor:

> O desenvolvimento do regime de avaliação (...) mostra a necessidade de proceder a alguns ajustamentos (...) recolhendo os ensinamentos da sua aplicação (...). O investimento de confiança da comunidade e do Estado no regime da escolaridade obrigatória justifica o reforço de medidas que permitam induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos.

As medidas tomadas vão no sentido de reforço de uma avaliação mais normativa e centralizada, na liberalização das retenções e na perca do direito dos alunos e encarregados de educação à informação, com a consequente desresponsabilização formal dos professores por tal decisão. Estas medidas são aquelas que normalmente se adoptam como garantes da equidade e rigor da avaliação numa escola que entende que a sua missão é providenciar o mesmo a todos do mesmo modo, isto é, que todos são como se fossem apenas um só. À avaliação cumpre, nesta perspectiva, seleccionar e identificar excelência de uns e fracasso de outros. Mas as dificuldades de alguns não são um problema intrínseco da escola, mas antes, um problema que diz respeito a cada indivíduo. Contudo, como a escolaridade é obrigatória, mesmo aqueles que têm mais problemas vão continuando pela escola, impondo que se tentem encontrar respostas educativas. Se a escola e os seus actores continuam a ensinar a todos como se fossem um só (Barroso, 1995) como é que se é capaz de gerar novas

soluções para este tipo de alunos que ultrapasse o "mais do mesmo" embora em grupos mais reduzidos? Assim, ao adoptar estas medidas o Estado assume também uma nova ideia de Escola e da sua missão, embora isto não seja explícito. Vejamos de seguida as medidas preconizadas.

Uma avaliação mais normativa e centralizada. Uma das medidas preconizadas é a introdução de provas globais nas disciplinas terminais do 3° ciclo com excepção de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Educação Física. Estas provas são elaboradas pelo grupo disciplinar e comuns a toda a escola, segundo os critérios aprovados pelo conselho pedagógico. O formato das Provas Globais é uma prova escrita e o seu resultado tem um peso de 25% na nota final da disciplina. Restaura-se assim a ideia de exame final da disciplina no fim do 3° ciclo, embora não tenha um caracter nacional. Reduzir o formato a uma prova escrita aproxima-a do imaginário do exame, bem como o valor "especial "da sua nota. É a mesma carga simbólica do exame como um momento especial de avaliação. Ora se no quadro da anterior legislação a avaliação formativa já era relativamente secundarizada a partir daqui ela é claramente desvalorizada, fazendo emergir a dimensão sumativa como aquela que é clara e que trata todos de forma igual. Por um lado, as dificuldades sentidas com o desenvolvimento da avaliação formativa são aparentemente resolvidas através do reconhecimento da sua pouca importância, ao remeter a sua utilização, para a vontade do professor, restaurando assim a tradição de uma avaliação formal feita sobretudo numa perspectiva sumativa de verificação e controlo dos desempenhos escolares de cada aluno. Por outro lado, o facto da nota de um momento valer 25% dá também a entender, sobretudo aos alunos que o êxito na escola não passa apenas por um trabalho de investimento

quotidiano, mas este pode ser substituído por "sortes ou acasos" em certos momentos. A educação para o trabalho fica talvez assim bastante comprometida, embora por outro lado, se apregoe que é necessário trabalhar todos os dias.

Outra medida tomada, e que vai no mesmo sentido, é a definição dos critérios sobre a transição/retenção, isto é a clarificação administrativa do que se entende por: "grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas". Enquanto no quadro legislativo anterior essa definição ficava a cargo das escolas, o que se compreende já que a retenção era uma excepção, esta definição vem no sentido de regulamentar a retenção em função da nota que se obtém num certo número de disciplinas. Além disso, retira também às escolas, ainda que de forma simbólica, a sua autonomia nesta matéria. A definição central das normas para a transição inscreve-se naturalmente numa perspectiva em que a equidade e rigor significa tratar todos do mesmo modo. Apenas em casos excepcionais os conselhos de turma podem contrariar as normas tomadas centralmente.

Não nos interessa discutir aqui a bondade das decisões sobre o número e as disciplinas em que é necessário estar aprovado para transitar de ano. Isso é sempre uma decisão administrativa, que tanto pode engordar ou emagrecer o número de disciplinas consideradas necessárias, sempre com um conjunto de argumentos tidos como válidos. Importa antes, sublinhar aqui que ao tomar esta iniciativa não se caminhou no sentido de aprofundar os mecanismos pedagógicos que sustentassem a ideia de que a retenção é uma medida de excepção, isto é, não se trabalhou no sentido de aprofundar os processos e as condições para o desenvolvimento da avaliação formativa e uma pedagogia diferenciada, que pudesse responder a todos os alunos

mesmo aqueles com mais dificuldades, mas criou-se antes as condições para o regresso de uma pedagogia uniforme (Formosinho, 1998), que toma a avaliação como uma medida, e como tal eivada de rigor. Por outro lado não deixa de ser significativo a forma como o texto está construído, o que se explicita é a clarificação da retenção e não a transição, o que acentua de facto a imperiosidade da retenção voltar a assumir-se como uma medida pedagógica para os alunos com dificuldades e em simultâneo uma imagem social de rigor.

A liberalização da retenção. Numa perspectiva em que a retenção se transforma num mecanismo indispensável só faz sentido desbloquear os obstáculos que tinham sido propostos e que coerentemente dificultavam a retenção. O facto do professor poder reter o aluno por faltas ou por "mau comportamento" é disso um sinal, devolvendo à avaliação um poder de gestão da classe. Naturalmente que a decisão do professor é sempre influenciada pelas imagens holísticas do aluno incluindo o seu comportamento mas estas novas medidas explicitam esse poder, e contribuem assim para que a avaliação se possa tornar mais discricionária, na medida em que o comportamento, que é resultante de um interacção social pode ser tão ou mais importante que os desempenhos escolares efectivos. A avaliação sumativa extraordinária já não tinha um grande papel pedagógico mas era pelo menos um momento em que pais e aluno eram avisados formalmente de que algo estava mal e a retenção poderia vir a acontecer. Este novo documento ao permitir a retenção mesmo sem a avaliação sumativa extraordinária, retira-lhe todo o sentido, já nem o de sinalização do "perigo eminente" existe, uma vez que o perigo pode eclodir sem o sinal. A prática da retenção vai assim voltando a conquistar o seu terreno perdido.

O enfraquecimento do direito dos alunos e dos encarregados de educação à informação. Finalmente, outra das medidas que se insere na liberalização das condições de retenção passa por aligeirar os processos de tomada de decisão sobre a retenção. Este novo diploma liberta os professores da necessidade da justificação escrita das razões da retenção. De resto, neste quadro parece evidente não ser necessárias grandes explicações. Os valores das notas combinados com um certo número de disciplinas constituem a norma para a retenção. Está assim tudo explicado. Opta-se assim por um caminho da nebulosidade das decisões de retenção que desresponsabiliza mais facilmente os professores das suas decisões, que por um caminho talvez mais árduo que era o da explicitação e da transparência dessas mesmas decisões. Contudo, quanto mais compreensivas são as decisões tanto para o professor, como para encarregados de educação e alunos, mais empenho e mobilização podem gerar.

Também Afonso (1998) ao referir-se a estas alterações contidas neste Despacho diz:

> (...) estas alterações denotam uma tendência muito mais nítida para um retorno a um modelo de avaliação potencialmente mais selectivo e menos democrático. (p. 261)

embora para muitos tivessem um carácter de ajustamentos a julgar pela fraca contestação que estas novas medidas tiveram mesmo por parte do Conselho Nacional de Educação.

Em suma, as decisões tomadas em termos da avaliação prescrita não foram no sentido preconizado pelo estudo de implementação local do modelo de

avaliação do ensino básico em que se afirmava que a diversidade de problemas e questões relativas à avaliação: "Exige intervenções, apoios e soluções distintas de acordo com cada contexto social, institucional e humano" (Benavente e al., 1995).

Posteriormente, houve novas alterações mas indo apenas no sentido de regulamentar ainda mais as provas globais. Parece que o interesse da avaliação se foi fechando cada vez mais sobre essas provas, como no passado em que estavam centrados na regulamentação dos exames.

Considerações finais

O texto legislativo sobre avaliação – Despacho Normativo 98-A/92 –, tem um conjunto de ideias que fazem dele um marco na forma de equacionar a avaliação. Dessas ideias salienta-se:

- A concepção da avaliação como um elemento do currículo, não tanto pela estratégia seguida em termos da sua implementação, mas por ter uma ideia de escola e de pedagogia por detrás. Uma escola para todos e um sistema de avaliação que é visto como uma peça estratégica do currículo na prossecução dos objectivos de garantir uma escola mais integradora de todos os alunos.
- A equidade e a justiça do sistema de avaliação reside na diversidade de opções, em termos de avaliação, dando uma autonomia às escolas para definir os critérios de avaliação em cada disciplina, bem como os procedimentos de avaliação a adoptar.
- A modalidade de avaliação preconizada é a vertente formativa, em detrimento de uma perspectiva apenas sumativa da avaliação. Há

uma ideia clara de que as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos eventualmente manifestem devem ser tratados como problemas pedagógicos e não administrativos. Assim, a aposta nos apoios educativos e a afirmação de que a retenção deve ficar reservada para situações excepcionais, que devem ser objecto de uma fundamentação por escrito por parte do professor.

- É também reforçado o direito à informação por parte dos encarregados de educação e também reconhecido o direito à participação dos pais nalguns momentos de tomada de decisões em termos de avaliação.

Apesar destas ideias, o próprio texto encerra algumas contradições tentando conciliar a tradição com o futuro. Um dos aspectos mais marcantes é a incapacidade de construir um modelo integrado de avaliação, onde a avaliação sumativa seja remetida para os momentos em que faz sentido, ou seja momentos terminais de ciclos de aprendizagem e a avaliação seja tomada como momentos de avaliação micro sumativos, cuja função essencial é investir essa informação na regulação do processo de ensino aprendizagem. A ambiguidade criada em redor da avaliação formativa e da sumativa em termos dos seus imaginários e práticas que a elas estão associadas, não favoreceu uma ruptura com um ensino baseado numa pedagogia uniforme (Formosinho, 1998), que é uma condição indispensável para que a avaliação formativa passe a ter quer em termos reais, quer simbólicos, um sentido efectivo. Sabendo como é particularmente difícil a mudança em termos de avaliação (Perrenoud, 2001) e pelo facto destas ideias não terem sido sujeitas a uma reflexão em acção, gerou más interpretações, perplexidades e dúvidas não só acerca do modelo de avaliação e das suas intenções, mas também acerca do próprio

sistema educativo ao nível do Ensino Básico, como mostra o estudo sobre a implementação do novo modelo de avaliação (Benavente e al., 1995).

Em 1994, o Ministério da Educação respondeu a esta situação através da publicação do Despacho Normativo n´644-A/94. Neste documento que é uma pretensa clarificação de algumas dúvidas, avançam-se com novas ideias que vão no sentido oposto das anteriores, mantendo contudo em vigor o anterior documento. Estas novas ideias:

- Acentuam a vertente sumativa da avaliação, ao introduzir as provas globais no final do 3° ciclo. Esta, com o formato de uma prova escrita, e um valor específico na nota final, configura simbolicamente uma situação de exame em nome de uma maior equidade, justiça e credibilização social. Esta ideia abre caminho de volta ao passado na medida em que a equidade e justiça significa tratar todos do mesmo modo independentemente das suas necessidades. Por outro lado, é estranho que a valorização do sistema não seja feita através dum esforço de ensinar melhor a todos, mas através do número de exames. Este documento abre, assim, a porta a uma pedagogia uniforme (Formosinho, 1998):
- Retiram, naturalmente, o carácter de excepção à retenção. Esta passa a acontecer quando o professor assim o decidir mesmo que as razões ão se prendam só com a aprendizagem. O absentismo ou os comportamentos indesejáveis são também razões suficientes. Assim a retenção readquire o seu estatuto de medida pedagógica ou de "instrumento ortopédico" pese embora os estudos que mostram a sua total ineficácia. (Paul,J-J., 1996). Abre assim a porta a uma pedagogia centrada no discurso do professor, em que a diferenciação

pedagógica é uma miragem porque os problemas de aprendizagem, não têm que ser tratados com medidas pedagógicas, mas apenas com mais tempo de ensino.

- Diminuem aos encarregados de educação e aos alunos o direito à informação sobre as causas da retenção, na medida em que já não tem que as justificar por escrito. Isto põe cobro à necessidade de descrever as dificuldades de pensar sobre elas e de as tornar naturalmente mais transparentes e de envolver os pais e alunos na luta contra a sua superação. Mas o que é curioso é que a liberalização da retenção foi acompanhada por uma desresponsabilização pessoal e institucional dessa decisão.
- Retiram às escolas a autonomia de decisão sobre as políticas de transição/retenção, ao definir central e administrativamente as normas para essas tomadas de decisão. Esta medida dificulta um contexto de construção de escolas com projectos educativos autónomos e específicos, acentuando antes um quadro de normalização das escolas como se fossem desejavelmente todas iguais.

Ora o facto de este diploma de ter introduzido de forma pouco explicita uma outra visão de avaliação mas também de aprendizagem e mesmo de Escola, mas sem revogar o anterior Despacho, isto é as suas ideias, criou um "caldo cultural" em termos de avaliação em que tudo é possível. Esta situação não tem favorecido, nem a clarificação nem a procura de novas ideias e de novas práticas em avaliação. Também não tem ajudado a construir uma boa imagem do próprio sistema educativo, uma vez que a avaliação pode ser tudo mas também pode não ser nada.

PARTE 2

DISCURSOS E PRÁTICAS

Capítulo IV

Metodologia do Estudo

O objectivo central deste trabalho é analisar as práticas avaliativas e compreender os seus significados em termos da avaliação formal no 1º ciclo. Assim, este estudo dá um especial destaque à pessoa do avaliador enquanto actor/construtor do processo de avaliação nas suas práticas e significados, mas também aos contextos em que tais acções decorrem real e simbolicamente.

Neste capítulo justificam-se as opções metodológicas usadas para realizar este estudo, articulando os seus propósitos com a necessidade de o estudar como um fenómeno educativo específico nas condições reais em que acontece e em toda a sua complexidade. Em função desta opção justificam-se de seguida os procedimentos de caracter metodológico nomeadamente os processos usados na recolha, tratamento e análise dos dados, bem como o papel do investigador num estudo com estas características.

Opções metodológicas

Paradigma do estudo

A escolha de um paradigma para esta investigação prende-se com o modo como o investigador olha para o problema em estudo, para o modo como o quer fixar e para o tipo de análise que se propõe fazer. Assim, mais do alimentar uma querela entre as virtualidades ou defeitos de uma abordagem qualitativa ou quantitativa para o fenómeno em estudo seguimos o itinerário de análise proposto por Guba e Lincoln (1994) em que se assume que um paradigma depende da articulação de três aspectos: o ontológico, que diz respeito ao modo como encaramos a realidade e o que achamos possível saber sobre essa mesma realidade; o epistemológico, que diz respeito à

natureza da relação entre o que se sabe ou pode vir a saber e o que é possível saber-se; o metodológico que se prende com o procedimento do investigador de modo a fixar os acontecimentos de que necessita para desenvolver o conhecimento que acredita ser possível desenvolver. Podemos então examinar os pressupostos do nosso estudo em função dos três aspectos referidos.

Em termos ontológicos, podemos considerar num dos lados uma corrente realista, em que se assume que a realidade é aquilo que é, independentemente do Homem, e que pode ser fixada de um modo objectivo, embora de uma forma sempre limitada. No lado oposto podemos encontrar uma corrente relativista em que se reconhece a existência de múltiplas realidades contextualizadas, resultantes da construção humana e acessíveis através da investigação. Podemos assumir que deste ponto de vista o nosso estudo se enquadra numa perspectiva relativista na medida em que entendemos a avaliação como uma resultante da acção dos avaliadores que actuam em diferentes contextos.

Em termos epistemológicos, podemos considerar num dos lados, uma corrente que assume que a objectividade como um ponto de partida, na medida que pressupõe que é possível tomar os objectos de estudo como realidade concreta, independente da acção humana. A "coisa" pré-existe ao homem. No outro extremo encontramos uma corrente que acha que a objectividade é sobretudo um ponto de chegada, através de um trabalho sistemático sobre a inter – subjectividade. Nesta medida, o nosso estudo está mais próximo desta forma de conceber a produção do conhecimento. Com efeito, pensamos que a produção de conhecimento é uma construção humana mediada

por instrumentos culturais, e como tal necessariamente subjectiva e provisória em termos sociais e culturais (Wertsch, 1991).

Em termos metodológicos, podemos considerar uma corrente experimental, cujo trabalho consiste em verificar hipóteses previamente elaboradas, e em que todo o trabalho de investigação é realizado pelo investigador, até uma corrente oposta em que o trabalho consiste num processo de reconstrução de construções já existentes, e o trabalho de investigação resulta da interacção entre o investigador e os actores envolvidos no próprio estudo. Também deste ponto de vista a nossa perspectiva metodológica se posiciona de uma forma mais próxima desta última perspectiva.

Como é natural existe uma forte inter-relação entre estes três aspectos: Se a realidade é em grande parte uma construção social, ela não existe sem estar associada aos seus actores. A forma de a estudar consiste em apreender essa realidade em situação e na sua singularidade. A construção teórica será assim uma resultante de um processo de inter-relação entre o investigador e os sujeitos implicados no estudo.

Após esta análise dos nossos pressupostos de partida, podemos assumir que o estudo se enquadra numa perspectiva de estudo qualitativa, próxima do paradigma construtivista de acordo com Guba e Lincoln (1994).

O construtivismo apesar de estar intimamente relacionado com o interpretativismo pois ambos partilham a ideia de que "para se perceber o mundo dos significados alguém os tem que interpretar" (Schwandt, 1994, p. 124), enfatiza alguns aspectos que nos parecem mais próximos das nossas convicções: a preocupação em dar conta das interpretações que os vários actores sociais podem ter de uma mesma evidência; a ênfase na

sociais podem ter de uma mesma evidência; a ênfase na experiência tal como ela é vivida pelos actores sociais; o comprometimento com a visão de que o conhecimento objectivo e a verdade são fruto de um trabalho de criação e não uma descoberta e finalmente que o que se tomam como evidências pessoais são o produto de complexas práticas discursivas (Schwandt, 1994). Em síntese, esta perspectiva recusa-se a assumir os fenómenos a estudar como resultantes naturais e evidentes de processos de determinação social. (Fuss, 1989).

Estes pressupostos colocam automaticamente a questão do papel do investigador no desenvolvimento do estudo. Ora, nesta perspectiva o investigador, não pode ser alguém que olha a realidade de uma forma descomprometida e exterior, mas antes alguém que é também actor nessa mesma realidade e que aceita o facto de não poder haver uma separação nítida e clara entre ele próprio e aquilo que se propõem estudar. É neste sentido que o autor se assume no seu trabalho como um observador participante, porque tendo um papel específico não deixa de trabalhar em colaboração com os participantes do estudo.

Critérios inerentes a um paradigma construtivista

Mas esta postura do investigador contraria uma visão positivista ainda hoje muito forte da necessidade da distância do investigador face ao objecto estudar como garantia da sua credibilidade. É nesta perspectiva que Guba e Lincoln (1989) se referem a um conjunto de cuidados, necessariamente interdependentes que devem rodear nesta perspectiva construtivista os processos de trabalho e que podem ser vistos como critérios a ter em conta na qualidade do trabalho:

A credibilidade das construções. As construções são tentativas de descobertas de sentidos ou de interpretação de experiências e nesta medida é necessário que essas construções sejam credíveis, que façam sentido e possam ser auto sustentadas. A qualidade da construção depende em larga medida de extensão da informação e da capacidade do investigador em tratar essa mesma informação. Assim, sugere-se que o investigador explicite de uma forma clara no início do estudo, os seus pressupostos, expectativas e convicções de forma a permitir uma maior clareza e compreensão das suas construções posteriores (Denzin, 1989).

A significação das construções. Muitas construções são referidas como mal construídas porque são incompletas, simplistas, desinformadas ou mesmo inconsistentes. Assim, é importante que as construções sejam as mais significativas possíveis, isto é, construídas de uma "forma disciplinada" (Guba e Lincoln, 1989, p 71) o que não significa linear. Ora os processos metodológicos de triangulação, isto é, a confrontação da informação obtida, a partir de fontes distintas e/ou em momentos diferentes e/ou através de diversas metodologias (Burguess, 1997) constituem um dispositivo metodológico poderoso para permitir construções mais sólidas e significativamente mais complexas.

A implicação dos actores na construção. O nível de implicação dos diversos actores no próprio processo de construção conduz a diferentes níveis de interpretação. Assim, Goetz e LeCompte (1984) recomendam que o envolvimento dos participantes no processo de construção seja uma preocupação metodológica. Deste modo a "validação em confronto" das interpretações e/ou construções pode significar também um meio de estimular um maior comprometimento dos participantes no estudo.

A construção como uma síntese provisória. Na perspectiva construtivista, a construção do saber assenta essencialmente numa lógica indutiva. Parte-se de um conjunto empírico de dados e procura-se encontrar uma teoria que se lhe ajuste (Goetz e LeCompte, 1984). Através de sucessivas análises de fenómenos semelhantes ou que entram em conflito com a teoria adquirida vai-se elaborando um edifício teórico que explique o que se vai estudando. Nesta perspectiva, os saberes enquanto construções são provisórios, e não verdades absolutas e imutáveis, sócio-historicamente delimitados, mas com um grande potencial explicativo na medida em que são capazes de integrar a diversidade e não as encaram como se de excepções se tratassem. Podemos também dizer que a construção do saber no nosso estudo segue uma lógica indutiva e aberta, permitindo assim perseguir algumas vias, que análises precedentes sugerem, como as mais adequadas à compreensão dos fenómenos em estudo.

Assumir uma perspectiva de trabalho próxima do paradigma construtivista é aceitar que todo o trabalho pressupõe e assenta num quadro de relações interpessoais mas em que nem todos os actores sociais têm necessariamente os mesmos objectivos do investigador. Assim, levantam-se questões de ordem ética que importa identificar e discutir.

Uma das questões prende-se com o modo como os participantes são envolvidos no estudo. O consentimento deve resultar de uma informação clara por parte do investigador quanto aos objectivos a que se propõem e aos procedimentos a utilizar. As regras do jogo devem ser claras e/ou mesmo negociadas de modo que se chegue a um "consentimento informado" por parte dos participantes (Fontana e Frey, 1994; Punch.1994).

Um outro aspecto articula-se com os cuidados a ter com as possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo. Isto acarreta definir o que é assumido como sendo da esfera da privacidade de cada um (Stake, 1994). Assim no nosso estudo para resolver esta questão recorreu-se ao anonimato, feito através do uso de pseudónimos. Mas para além deste recurso, é necessário garantir que aquilo que é publicado é reconhecido pelos participantes como pertença das suas experiências ou discursos, e não fere a sua privacidade. Deste modo, torna-se imperioso garantir que os participantes conheçam, em primeira mão, o conteúdo final do estudo antes de este ser tornado público.

Outro dos aspectos a ter em consideração é a partilha de benefícios mútuos resultantes do estudo. Se o investigador pode beneficiar com a disponibilidade dos actores que são necessários ao seu estudo que contrapartidas recebem do investigador? No nosso caso, a discussão desta questão levou a que o investigador assumisse a sua disponibilidade para a discussão e análise com os órgãos de direcção da escola de alguns aspectos que se iam colocando no desenvolvimento do Agrupamento e o seu envolvimento na formação desenvolvida ao nível dos conselhos de ano.

Por último, gostaríamos de referir uma questão que se levanta a todos os estudos que usam uma perspectiva interpretativa e em particular nos estudos sobre professores. O facto do núcleo do trabalho de investigação incidir na compreensão e apreensão dos significados dos fenómenos, alerta para uma vigilância redobrada sobre a formulação de juízos de valor associados às próprias interpretações. O risco é grande, mas a partilha dos significados com os participantes e a própria consciência e vigilância do investigador

sobre a possibilidade desses fenómenos acontecerem podem minimizar tais ocorrências.

Em síntese, podemos dizer que tanto os pressupostos de partida do nosso estudo, como os procedimentos preconizados e os objectivos esperados, configuram este estudo no quadro de um paradigma interpretativo ou, utilizando a quadro conceptual de Guba e Lincoln, um paradigma construtivista (Guba e Lincoln, 1994). Contudo, esta perspectiva pode ser considerada como sendo de características etnográficas quando as preocupações sobre as significações culturais das acções humanas individuais ou em grupo estão presentes nos pressupostos de partida e nos produtos finais do estudo; quando a metodologia privilegia as situações reais e as crenças dos participantes são partilhadas, entendidas como peças de um modo de ver o mundo; quando a pesquisa é naturalista e empírica onde os vários tipos de observação assumem um papel central, quando é holistica na medida em que se pretende estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e, finalmente, quando é ecléctica na medida em que os dados podem ser tratados de forma combinada e de várias maneiras (Goetz e LeCompte, 1984). Podemos assumir que o nosso estudo tem também características que o aproximam de uma perspectiva etnogáfica.

Design do estudo

Yin (1989) propõe que a escolha da metodologia de investigação deve ser resultante da análise de três aspectos: (i) o tipo de questões do estudo; (ii) o grau de controlo que o investigador tem sobre as variáveis ou os fenómenos em estudo; e (iii) onde está colocado o foco do estudo quanto à ocorrência dos acontecimentos.

A análise destes três aspectos relativamente ao presente estudo torna claro a pertinência de optar por uma metodologia de estudo de caso. Com efeito, o problema do nosso estudo está centrado no "como", no "porquê" e no "significado" da avaliação formal no 1º ciclo; o controlo que o investigador tem sobre as variáveis é nulo, uma vez que não se trata de experimentar hipóteses explicativas prévias, mas de compreender o fenómeno tal como ele acontece em toda a sua complexidade, quer ao nível da prática, quer dos seus significados. Naturalmente, que as fontes privilegiadas de informação são os fenómenos tal como acontecem no momento, e não como deveriam ser ou como se gostaria que fossem. São os acontecimentos tal como acontecem que são privilegiados. O próprio objecto de estudo apresenta-se definido, de uma forma singular mas complexa no seu quadro de interacções, em termos de fronteira como outros possíveis objectos de estudo. Trata-se de estudar o que se passa em termos de avaliação formal e não noutro tipo de avaliação, no 1º ciclo e não noutros ciclos e numa escola específica – Escola da Alameda – que é uma organização com fronteiras bem definidas. Este sentido de singularidade é devida ao facto do seu vivido, dos seus sistemas de interacções sociais, e da sua cultura enquanto sistema de crenças e valores em uso serem reconhecidos como específicos daquele colectivo organizado e que são indissociáveis dos gestos de avaliação formal que aí ocorrem. É neste sentido que assumimos que o estudo integra todas características que Yin (1989) preconiza essenciais num estudo de caso.

O estudo de caso é assim visto por este autor como uma descrição analítica e intensiva e globalizante de um objecto, a situação ou fenómeno que procura fazer sobressair o que nele há de essencial, único e característico. Estes objectivos naturalmente que devem ser solidários com um trabalho de campo, continuado no tempo. Contudo, admite-se (Stake, 1994) que nunca

poderá ser possível conhecer tudo sobre um caso, cabendo ao investigador decidir até onde deve/pode ir, qual o nível de profundidade do conhecimento a que pretende chegar de modo a conseguir concluir os objectivos a que se propõe.

Tendo em conta os objectivos do investigador, Stake (1994) considera como possíveis três tipos de estudo de caso:

- *Estudo de caso intrínseco*, quando o interesse se centra na compreensão de um caso particular, isto é, quando existe um interesse intrínseco em todos os detalhes e aspectos particulares do caso em si;
- *Estudo de caso instrumental*, quando o caso é entendido como um meio para aprofundar uma dada problemática ou refinar uma dada teoria. O caso em si tem um interesse de segundo nível, na medida em que é visto como uma situação que facilita a compreensão de outro fenómeno;
- *Estudo de caso agregado*, quando um conjunto de casos é visto como permitindo perceber melhor determinado fenómeno. Não se trata de um estudo colectivo, mas de um estudo instrumental de diversos casos.

De acordo com a conceptualização anterior, o nosso estudo tem características próximas de um estudo de caso instrumental já que não se estuda a Escola da Alameda em si própria mas focalizamos a nossa atenção num fenómeno mais particular que é a avaliação formal. Contudo não podemos desligar este fenómeno do quadro institucional, de relações, e cultural que é aquela organização específica. Para estudar a avaliação formal é também

necessário estudar com profundidade a própria organização que é a Escola da Alameda. Metaforicamente podemos dizer que neste estudo, a avaliação formal se assume como figura, enquanto a Escola se assume como fundo, mas em que nenhum tem sentido se o outro não existir.

Merriam (1988) considera ainda que, segundo a sua orientação teórica dominante, os estudos de caso podem ser: (i) etnográficos – em que os fenómenos são abordados numa perspectiva de análise baseada no social e cultural; (ii) histórico – em que os fenómenos são abordados numa perspectiva histórica, tanto individual, como colectiva; (iii) estudo de caso psicológico - em que os fenómenos estudados são abordados a partir de aspectos psicológicos particulares, centrados normalmente num ou em vários indivíduos tomados como seres singulares; (iv) sociológico – em que os fenómenos são abordados normalmente a partir dos constructos teóricos de sociedade e de socialização. De acordo este quadro conceptual, podemos dizer que o nosso estudo de caso se aproxima de um orientação teórica etnográfica, na medida em que a nossa análise toma como pontos chave os contextos relacionais onde se processa a avaliação formal, supondo a existência de diferentes níveis de interacção, bem como a interpretação dos significados das acções avaliativas em cada um dos níveis de interacção considerados. De acordo com as questões do estudo sempre se teve como objectivo obter um produto final que se pode considerar como próximo de um texto etnográfico que segundo Geertz (1973) deve ter as seguintes características: (i) ser interpretativo; (ii) o que interpreta é fundamentalmente o fluxo de um acto de comunicação interpessoal; (iii) este discurso deve ser fixado em de modo a ser trabalhado e interpretado.

Unidades de análise

Tendo como objectivos do estudo do estudo, as práticas de avaliação formal e os seus significados era claro que uma unidade de análise privilegiada seriam os discursos avaliativos de cada um dos professores, no momento especialmente destinado para esse fim – a reunião do conselho escolar. Através da análise destes discursos enquanto reflexos das práticas é possível perceber qual o modelo de avaliação em uso no 1º ciclo. Mas, com o desenrolar do estudo e a compreensão da complexidade deste processo fomos percebendo a necessidade de construir novas unidades de análise. A avaliação formal tem efectivamente um conjunto de consequências para o devir escolar dos alunos. Mas ao analisarmos apenas os discursos no seu conjunto não pudemos perceber como é que o julgamento avaliativo sobre um aluno evolui ao longo do ano, e sobretudo como é que o professor vai construindo os vários discursos avaliativos em função das apreciações que vai fazendo sobre um aluno particular. Uma das funções da formalização da avaliação é, também, informar as famílias acerca do estado dos alunos. Mas assumindo que a informação não é um processo neutro, entendemos que seria interessante perceber que tipo de intencionalidade está presente nessas informações: o cumprimento de uma tarefa burocrática ou um maior comprometimento dos pais nos processos educativos da criança e na colaboração com os professores. De resto, este tipo de atitudes é também um elemento a ter em conta para a dedução do modelo de avaliação em uso. Por outro lado, esta informação funciona como a face pública da escola, junto dos pais. Esta passagem do privado ao público da avaliação faz-se através das imagens, que são veiculadas sobre os alunos em termos avaliativos. A compreensão destas imagens, quando comparadas com aquelas que os professores veiculam aos seus pares, permite ainda elucidar de um modo

mais claro a relação entre o que se sabe entre pares e aquilo que se quer dar a conhecer ao público.

Ao considerarmos o contexto – reunião de pares – como um elemento intrínseco e indissociável do nosso estudo, reconhecemos que antes do professor emitir um julgamento ele já o teve que preparar, ainda que de uma forma mais ou menos estruturada, já teve que fazer as suas opções, e escolher quais são os alunos de que vai falar ao grupo. Assim, embora a enunciação se faça no grupo a forma como o professor emite o seu julgamento avaliativo reflecte um trabalho solitário em termos das suas opções e em termos das suas decisões. Quando enuncia então o seu discurso o conselho irá reagir a este enunciado, e finalmente será dada uma informação aos pais. Assim, este contexto aparentemente simples é assim o precipitado de três contextos em termos simbólicos: (i) o nível pessoal, marcado essencialmente por uma relação solitária, mas em que o efeito de audiência se faz sentir; (ii) o nível institucional em que a interacção é marcada por ser entre pares, mas ao mesmo tempo institucionalizados; (iii) e o nível social, sobretudo em termos de efeito de audiência, em que a informação do discurso produzido será de conhecimento alargado aos encarregados de educação de uma forma deliberada, mas acessível a todo o público interessada. Ora, é através da análise dos gestos avaliativos que se desenvolvem nestes contextos, que podemos aceder aos significados da avaliação formal. Em síntese, podemos dizer que as unidades de análise estão organizadas em dois planos: no das práticas e no dos contextos em que estas ocorrem como podemos ver na figura seguinte:

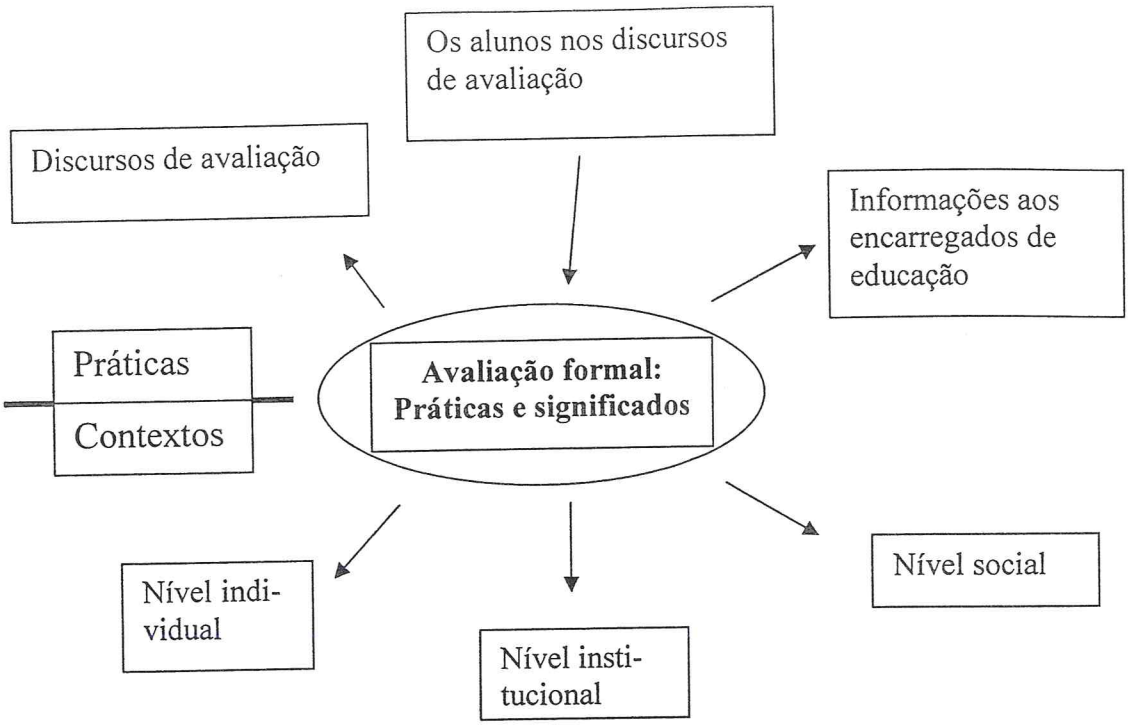


Figura 3 – Estrutura das unidades de análise

No plano das práticas:

Os discursos de avaliação. Por discurso de avaliação entendemos todos os enunciados avaliativos feitos pelo professor no conselho escolar. Estes discursos são sempre julgamentos que o professor faz acerca do alunos, embora a sua explicitação possa ser mais ou menos implícita e envolver de forma variável juízos de valor. Estes discursos ocorrem nas três reuniões do conselho escolar no final dos períodos lectivos e são especialmente convocadas com fins avaliativos. Estes discursos são então analisados segundo um sistema de categorias em que se pretende perceber quais as lógicas e as práticas de avaliação que marcam a avaliação formal no 1º ciclo e que estão subjacentes a estes discursos. Esta análise não tem em conta os alunos específicos, mas o que se diz deles em termos de avaliação

Os alunos nos discursos de avaliação. Os professores nas reuniões de avaliação nunca se pronunciam sobre todos os alunos, mas apenas sobre alguns. Destes alunos alguns são referidos apenas numa única reunião, outros são referidos de uma forma constante ao longo de dois ou nos três períodos. Assim pareceu-nos que seria mais um contributo para perceber o modelo de avaliação, analisar a evolução dos discursos de avaliação sobre os alunos específicos. Todavia a realização desta análise, implica a selecção de uma amostra de alunos, já que estudar todos os casos mencionados nas reuniões se torna uma tarefa fastidiosa e teoricamente desajustada, porque redundante. Assim, procedemos então a uma selecção de "histórias avaliativas" de alunos em função de dois tipos de variáveis garantindo a diversidade dos alunos referidos nas reuniões de avaliação. Estas variáveis são: a continuidade – ser referido em mais do que um período –, e a descontinuidade – ser referido apenas num período; e os efeitos da avaliação em termos de transição ou retenção. Temos então cinco tipos de alunos. Em situação de continuidade são: (i) aqueles em que os problemas persistem – referidos mais do que uma vez- e transitam no final do ano, em que se escolheram três alunos; (ii) aqueles em que os problemas persistem e são retidos no final do ano, em que se escolheram três alunos; (iii) aqueles em que os problemas se resolvem parcialmente e transitam. Em situação de descontinuidade são: (iv) os que são referidos apenas no 1º período, em que se escolheu um aluno; (v) os que são referidos apenas no 3º período, em que se escolheram três alunos. Os alunos seleccionados, são aqueles que nos pareceram mais representativos de cada uma das situações, uma vez que são os mais ilustrados pela professora. Há ainda em anexo, algumas histórias organizados num portfólio segundo a lógica atrás descrita e às quais recorremos para reforçar aspectos ou suprir lacunas decorrentes da análise em curso.

As informações aos encarregados de educação. A avaliação formal tem também como função informar os encarregados de educação acerca do rendimento escolar do aluno. Mas este acto de comunicação não é neutro, e não só veicula uma imagem de aluno, mas também tem implícita uma relação interpessoal entre a escola e as famílias (Weiss, 1996; Perrenoud, 2000). Assim, a análise deste discurso avaliativo, dirigido às famílias assume também uma particular importância para a compreensão do modelo de avaliação e dos seus significados. Em particular, porque esta comunicação aos encarregados de educação significa a divulgação pública do trabalho profissional.

Estas informações são feitas através do registo de avaliação. Este registo compreende duas partes: uma predefinida em que o professor tem que responder assinalando a sua opinião apenas com uma cruz e uma outra parte em que o professor tem que fazer uma síntese global sobre o aluno. Ora é justamente sobre esta síntese, que incide a nossa análise uma vez que ela corresponde não só, aos aspectos essenciais do aluno mas também aquilo que o professor julga conveniente dizer sobre aquele aluno em particular. Para concretizar os nossos objectivos, analisámos estas informações a partir de duas lógicas diferentes. A primeira, tomando as sínteses dos alunos problema como um só objecto de análise, em que se procura identificar as marcas características desta informação aos pais, ao longo do ano, tal como fizemos com os discursos avaliativos. A segunda, olhar este discurso informativo através de três sínteses informativas de avaliação de alunos com problemas – mas em situações escolares e/ou desfechos finais diferentes, tal com referidas na unidade anterior, e de um de um aluno sem problemas, de modo a perceber se estas diferenças são dadas a conhecer aos pais e que uso se faz desta informação para um potencial envolvimento dos

pais na escolaridade dos seus filhos. Também neste caso tivemos que proceder a uma amostragem das informações aos encarregados de educação. Usámos neste caso o critério de seleccionar as informações dos alunos que foram objecto de análise em termos dos discursos avaliativos na situação de continuidade. Quando não foi possível obter as suas fichas de informação seleccionou-se outro aluno mas configurava o mesmo tipo de situação. Foram também seleccionados dois alunos que não só não apresentam nenhum tipo de problema, mas que são na opinião do professor bons alunos.

No plano dos contextos foram considerados três níveis em função da situação interactiva em que as acções de avaliação formal se realizam e também os contextos de tomada de decisões avaliativas e sua validação.

Nível individual. As acções ocorrem ao nível do trabalho do avaliador, em diálogo consigo próprio e o espaço de decisão é pessoal e é a própria pessoa que assume essa responsabilidade.

Nível institucional. As acções ocorrem ao nível do conselho de escola e as decisões são tomadas ou validadas colectivamente.

Nível social. As acções ocorrem ao nível do conselho de escola, mas a validação das decisões é feita pelos encarregados de educação, isto é, pelo público interessado mas exterior à escola.

O desenvolvimento destas unidades que não ocorreram todas em simultâneo configuram as traves mestras usadas para sustentar os diferentes tipos de análise que desenvolvemos para compreender o que é visível e o que

está escondido nas práticas de avaliação formal no 1º ciclo, compreendida quer em termos de acções quer dos seus significados.

Participantes e o papel do investigador

Uma vez que o objectivo desta investigação era estudar os processos de avaliação formal, impuseram-se desde logo duas necessidades e uma evidência. Por um lado, estar presente nos momentos institucionais especialmente destinados a essa avaliação. Por outro lado, a necessidade de utilizar a observação participante como principal metodologia de recolha de dados já que se procurava descrever estes fenómenos de forma compreensiva e exaustiva (Jorgensen, 1989) e, por último, a evidência de ter uma escola em que tal trabalho fosse possível de realizar.

Todavia entrar num contexto corporativo, onde apenas estão "oficiais do mesmo ofício" e onde são tomadas decisões colectivas que representam o institucional não é à partida uma tarefa fácil por dois tipos de razões: uma pela simples não permissão e outra pela contenção que pode existir devido à presença de um estranho.

Estas duas razões colocam então em primeiro plano um dos aspectos que segundo Erlandson et al. (1993) deve ser tomado em consideração na decisão de desenvolver um estudo qualitativo, que é a acessibilidade. Esta é entendida não só em termos da sua localização geográfica, mas também na capacidade de ter acesso a um contexto e de conseguir que os seus elementos-chave cooperem com o investigador. Assim, o facto de o investigador ter contactos profissionais com alguns elementos dessa escola, e a manifestação por parte destes do agrado e disponibilidade para colaborarem com o

investigador foram razões que pesaram na escolha desta Escola da Alameda.

Mas houve ainda uma outra razão que se prende com a intencionalidade de escolher uma escola normal do 1° ciclo. O facto desta escola ser vista como uma "escola em que se procura pôr os filhos" e em que o seu corpo docente goza de uma boa imagem pareceu-nos ser o melhor cenário para estudar a avaliação formal. É uma escola que está numa boa zona urbana, com uma população escolar constituída maioritariamente por alunos filhos de classe média, com um corpo docente empenhado e apesar de tudo com alguma estabilidade, onde não há nenhum problema que se destaque de uma forma negativa, mas que também não é conhecida pela inovação ou experiências pedagógicas. É uma boa escola normal, utilizando aqui o conceito de conformidade, com o que se espera em termos gerais que uma escola destas seja. Foram então estes factores que determinaram a escolha da Escola da Alameda como o caso a estudar. Podemos enquadrar estas opções num tipo de amostragem intencional e casuística (Burguess, 1997). Intencional porque a escolha obedeceu a um certo número de critérios. Casuística porque no fundo o investigador selecciona a organização e os indivíduos com os quais se torna mais fácil cooperar.

Constituindo a Escola da Alameda o objecto deste estudo, os participantes são os professores e as suas práticas de avaliação formal, tomados enquanto indivíduos, mas também o conselho escolar avaliativo enquanto órgão de decisão colectiva. Naturalmente que os alunos estão também presentes neste estudo, mas apenas de uma forma recorrente, na medida em que os seus "retratos" nos ajudam a perceber melhor como os professores os constróem em função dos modelos de avaliação de que dispõem.

Consciente das dificuldades que é o facto de uma pessoa com um estatuto diferente entrar numa escola do 1° ciclo, iniciámos a nossa acção, cerca de três meses antes de arrancar formalmente o trabalho. Este contacto iniciou-se no 3° período de 1998/1999. Fomos fazendo uma aproximação aos espaços mais informais de reunião dos professores - a sala dos professores. Desse espaço, fomos entrando nalgumas salas de aula a convite dos professores, e fomos também assistindo a outras reuniões dos órgãos e assistimos à reunião de avaliação do conselho escolar do 3° período. Só no ano seguinte, em 1999/2000, iniciámos o nosso trabalho de um modo formal.

A entrada formal iniciou-se com um pedido de autorização, para o desenvolvimento do trabalho, ao conselho executivo do Agrupamento a que a Escola da Alameda pertence. Nesta reunião foi explicado, em linhas gerais, o objectivo do trabalho e negociadas algumas expectativas relacionadas com condições de execução do trabalho e contrapartidas para a escola. Desta reunião resultou um acordo de princípio por parte do conselho: esta autorização devia ter o aval dos professores da Escola. Assim, ficou acordado que no conselho escolar de Outubro o investigador apresentaria a sua pretensão com base numa apresentação sucinta dos seus objectivos e das suas necessidades. Deste modo, no conselho escolar de Outubro, o investigador explicou, em linhas gerais, o seu projecto de trabalho, explicitando quais as suas necessidades e que tipo de contrapartidas a Escola entendia vir a obter. Os professores deram o seu consentimento, mas só dois se disponibilizaram de imediato para um trabalho directo com o investigador. Em termos de contrapartida foi solicitado o envolvimento do investigador no projecto de formação em redor dos conselhos de ano. Após esta aceitação explícita, foi formalizado junto das instâncias competentes a autorização para que o projecto se desenvolvesse na Escola da Alameda. É de salientar que ao longo

de todo o estudo houve de uma forma constante uma atitude de abertura total, por parte de todos os órgãos do Agrupamento, e também dos próprios professores.

Dado que o trabalho se desenvolve ao longo do ano, tendo uma incidência particular nas três reuniões de avaliação no final dos períodos lectivos, não faria sentido cair de "pára-quedas" nessas reuniões. Assim, fomos mantendo um contacto regular com toda a comunidade escolar e, em particular, com três professoras que fomos acompanhando de uma forma mais sistemática ao longo do ano, bem como mantendo de um contacto intenso com o conselho executivo, de modo a conhecer a escola em termos das suas relações, das suas linguagens e dos seus valores. Este conhecimento embora secundário é fundamental para perceber os participantes neste estudo de uma forma mais profunda.

Recolha de dados: procedimentos e instrumentos

O trabalho em redor da recolha de dados teve o seu início formal em Novembro de 1999. Os contactos prévios tidos numa fase anterior permitiram ao investigador perceber a dinâmica e os problemas que se colocam numa reunião de avaliação.

As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação foram a observação, a entrevista e a análise documental. Estas são de resto as técnicas de recolha de dados mais comuns em estudos que implicam uma relação presencial e relacional continuada no tempo, entre o investigador e o objecto de estudo. Estas técnicas interactivas (Gortez, Le Compte, 1984) permitem não só uma proximidade continuada, mas também incorporar variações na intensidade relacional com que o investigador mantém com

objectos de estudos e os contextos em que estes se desenrolam (Adler e Adler, 1994).

A observação. Esta parece ser uma técnica incontornável em estudos radicados no contexto de acção. Perceber e interpretar os gestos avaliativos no contexto em que ocorrem implica uma relação face a face com as situações em que acontecem e com actores que os produzem. Perante esta exigência, o recurso à observação é indispensável. Contudo, sob a designação de observação podemos encontrar uma enorme variedade de procedimentos, em função da recolha dos dados ser feita de uma forma directa ou mediada (Quivy, Campenhardt, 1998), do nível do conhecimento dos objectivos da investigação por parte dos actores (Ludke e André, 1986) e ainda pelo próprio projecto de observação, em termos de maior ou menor grau de sistematização da própria observação (Spradley, 1980 e Jorgensen 1989 in: Adler e Adler, 1994).

O tipo de observação que utilizamos é uma observação directa, em que o próprio investigador está confrontado directamente com a situação em estudo – o quotidiano da escola e dos professores. É uma observação participante (Ludke e André, 1986), porque os órgãos de direcção e os professores da escola conhecem os objectivos do estudo, e o observador interage com estes actores. Já quanto ao grau de sistematização da informação ela é variada. Nalguns momentos e situações é por vezes não focada, noutras situações é focada. Esta variação do grau de focalização da observação ocorre em função de dois aspectos: da familiarização do investigador com os actores, e dos contextos da própria observação, em função dos objectivos do trabalho. Uma das grandes potencialidades da utilização desta técnica reside na sua grande flexibilidade, permitindo ao observador aceder a

novas realidades ou incidir sobre as mesmas utilizando outros olhares, em função do seu posicionamento face aos objectos de estudo, aos contextos e aos actores.

É contudo necessário estar consciente de alguns riscos que esta técnica comporta. A "invasão" de um espaço marcado por um quadro de relações e de poderes, pelo investigador, pode provocar alterações do comportamento nesse espaço relacional e distorcer a realidade a observar (Costa, 1989). Mas, esta distorção pode também ocorrer devido ao envolvimento afectivo do próprio investigador nas situações a observar. A obtenção de respostas sem fazer perguntas (Costa, 1989) é uma tarefa que o tempo vai tornando simultaneamente mais fácil, porque se percebe cada vez melhor os implícitos, mas mais difícil, porque o próprio grupo muitas vezes como estratégia defensiva vai introduzindo o próprio investigador no grupo (Iturra, 1989) como par ou como especialista, solicitando a sua intervenção em diversos tipos de situações. No nosso caso, quer em situações de sala de aula, quer em reuniões, a interpelação foi sendo cada vez mais frequente apelando a uma opinião de especialista ou de par, comprometendo assim o investigador com o desenvolvimento da própria aula ou da reunião. O tempo é como vimos em si próprio um elemento ambíguo porque se, por um lado, traz uma habituação e a uma relativa clarificação de papéis permitindo algum distanciamento (Costa, 1989), por outro a familiarização das relações torna-o mais vulnerável às expectativas e necessidades do grupo. Ao tomar consciência destes problemas, o investigador pode adoptar algumas medidas que o ajudem a minimizar estes problemas. O desenvolvimento de uma acção prolongada no tempo não só ajuda a estabilizar as ocorrências, mas permite também confrontar as expectativas do investigador com o que se vai observando (Ludke e André, 1986). Distanciar-se durante alguns perío-

dos de tempo (Goetz e LeCompte, 1984) e a utilização conjunta de outros métodos de recolha de dados, quando possível, são mais algumas práticas que o investigador se pode socorrer para contornar os problemas que a observação nos coloca.

A entrevista. Esta é um meio de recolha de informações essencial na compreensão dos fenómenos humanos e sociais (Fontana e Frey, 1994). Consiste numa conversa intencional, entre duas pessoas – que é o caso mais frequente (Morgan, 1988) – ou mais pessoas, dirigida por uma das pessoas e com o objectivo de obter informações sobre a outra. As conversas intencionais que tivemos no presente estudo, apesar de terem um guião orientador, ocorreram seguindo o curso da conversa, integrando, quando oportuno, questões que não estavam contempladas à partida.

Apesar dos pontos de ancoragem, esta flexibilidade permite manter um ambiente natural, seguir a fluência do discurso, sem deixar de recolher os dados que nos interessam. Este tipo de entrevista, que é aquele que melhor se adapta a estudos de tipo qualitativo em que nos interessa recolher dados descritivos na voz do próprio sujeito informante (Burguess, 1984). Assim as entrevistas que utilizamos podem considerar-se como semi estruturadas (Fontana e Frey, 1994), porque são realizadas no terreno, têm um início e um fim, tem um conjunto de pontos a inquirir, por vezes o entrevistador tem um papel directivo, na gestão do fio condutor da entrevista.

Apesar das virtualidades mencionadas, a entrevista também tem também algumas armadilhas que o investigador tem que contornar. Uma delas consiste em não cair na tentação de fazer as perguntas e dar as respostas (Patton, 1980) correndo o risco de falar mais que o próprio entrevistado. Tam-

bém Schatzman e Strauss, (1973, in: Goertz e LeCompte, 1984, p. 129) referem cinco aspectos que podem afectar a qualidade das respostas:

- a duração da entrevista não deve exceder o tempo que é suposto demorar em termos das expectativas do entrevistado. No nosso caso, elas raramente excederam uma hora. Nalguns casos houve uma segunda entrevista de complemento à primeira entrevista;
- o número de assuntos a tratar não deve ser excessivo, nem muito disperso. No nosso caso, as questões estavam organizadas por assuntos, o que não quer dizer que no decorrer da entrevista eles não se pudessem alterar se tal viesse a propósito. Todavia procurava-se esgotar assunto por assunto;
- o local da sua realização dever ser num ambiente propício e familiar. Normalmente as entrevistas ocorreram no local de trabalho dos professores ou nos seus gabinetes, numa hora que lhes fosse conveniente;
- as relações estabelecidas entre o entrevistador e o entrevistado, a criação de uma relação de empatia e de confiança parecem ser condições fundamentais para que a entrevista ocorra de modo fluente;
- o processo de comunicação deve ser claro e respeitar as características linguísticas do grupo. No nosso caso as entrevista ocorreram após um certo tempo de permanência do investigador no terreno, o que permitiu colocar questões que têm sentido para o entrevistado, mas utilizar e compreender algum calão pedagógico, ou outras menções pouco explicitas de um ponto de vista linguístico mas carregadas de um significado simbólico.

As entrevistas foram sempre feitas individualmente pois elas pretendiam uma recolha de pontos de vista sobre as suas visões acerca dos fenómenos, mas houve um caso em que se optou por fazer uma entrevista a duas pessoas em simultâneo, uma vez que o assunto era o trabalho de ambas. Neste caso o entrevistador teve também, por vezes de desempenhar um papel de moderador, quando um dos entrevistados reagia às intervenções do outro.

A análise documental. Por análise documental entendemos a interpretação evidências silenciosas (Hodder, 1994) tal como material escrito ou artefactos que têm o estatuto de material de cultura contextualizado (Moore, 1986; Tilley, 1990; Hodder, 1991). No nosso caso este tipo de análise recai sobre dois tipos de textos: as sínteses informativas em termos de avaliação que os professores escrevem para os pais e que integram os registos de avaliação apenas e os textos escritos de diversos tipos, nomeadamente: o projecto educativo do agrupamento, o regulamento interno do agrupamento, actas de reuniões, material pedagógico e textos de legislação.

Assim esta técnica teve também um papel central no nosso estudo. Devido à sua natureza, os textos foram considerados como fontes de primeira ordem (Hodder, 1994) uma vez que foram escritos pelos próprios participantes e permitiram perceber a relação entre o central e o local em termos da utilização em contexto das prescrições feitas de um modo descontextualizado, bem como clarificar algumas ideias e concepções que foram emergindo através do uso das outras técnicas utilizadas.

A interpretação dos documentos teve sempre presente, dois aspectos que alguns autores salientam: a possibilidade de não haver um relação directa entre o que as pessoas dizem e o que fazem (Rathje e Murphy, 1992);

(Rathje e Thompson, 1981); e a diferenciação entre quem escreve e quem interpreta assumindo-se que a interpretação do leitor pode não corresponder à intenção do(s) escritor(es).

Após a apresentação das diferentes técnicas de recolha dos dados, referimos de seguida os principais contextos que serviram de fontes privilegiadas nesta recolha. Ao procurar compreender os processos de avaliação formal há que ter em conta os professores, enquanto produtores de um enunciado avaliativo sobre os alunos, e o contexto da sua enunciação, que é o conselho de escola. Daqui decorre desde já a necessidade de definir duas fontes privilegiadas de recolha de dados: os professores e o próprio conselho escolar. Todavia, para compreender de uma forma mais global o funcionamento dos professores no desempenho de uma função profissional é necessário termos em conta o "ambiente em que se move", quer em termos da sua historicidade, quer em termos da sua cultura. É, nesta perspectiva, que o conhecimento da Escola da Alameda adquire a sua importância, embora o seu estudo não aprofunde problemas que se desviam do âmbito do nosso estudo. Os procedimentos seguidos em cada uma das técnicas usadas são descritos adiante. No quadro da página seguinte (quadro nº 1) apresenta-se uma síntese de modo a facilitar uma leitura global do processo de recolha de dados e das fontes privilegiadas.

– A Escola

Para conhecer e compreender o ambiente que se vive na escola, o investigador observou modo informal os diferentes espaços da Escola da Alameda, onde convivem, trabalham e circulam, os seus actores mais directos. Um dos espaços privilegiados é a sala de professores, onde estes se encontram nos seus momentos livres para conviver ou trabalhar. A informalidade

do estar e as relações sem a presença dos alunos tornou-o num espaço importante não só para um mútuo conhecimento entre o investigador e os professores, mas também para um conhecimento mais profundo dos professores na sua dimensão pessoal e da dinâmica das suas inter-relações. A permanência na escola decorreu durante largos períodos de tempo durante o ano lectivo de 1998/1999 e 1999/2000.O investigador assistiu também a várias reuniões dos órgãos de gestão quer do agrupamento, quer da escola, nomeadamente: a uma assembleia do Agrupamento, a duas reuniões do conselho pedagógico do Agrupamento; a seis reuniões do conselho do 4º ano do Agrupamento. As reuniões do conselho de escola serão tratadas no ponto seguinte.

A longa permanência na escola permitiu igualmente observar o Conselho executivo do agrupamento em funcionamento, quer ao nível da interacção entre os seus membros, quer nas relações com os professores, pais e responsáveis da autarquia.

Quadro 1 – Fontes e instrumentos de recolha de dados

	Escola	Conselho Escolar	Professores
Observação	Diversos espaços da escola Reuniões dos órgãos de gestão do agrupamento: - Assembleia de escola - Conselho Pedagógico - Conselho de ano	Reuniões de avaliação dos três períodos. Reuniões ordinárias Reuniões de preparação do ano lectivo seguinte.	Os professores enquanto autores de um enunciado avaliativo. Sala de aula de três professoras Contactos informais com os pais
Entrevistas	Presidente do conselho executivo. Presidente do conselho pedagógico.		Três professoras titulares. Três professoras de apoio, duas delas em grupo.
Análise documental	Projecto educativo do Agrupamento do Parque Regulamento interno do Agrupamento do Parque Plano de Actividades de Escola da Alameda	Actas das reuniões ordinárias e de avaliação do conselho escolar.	Sínteses informativas de avaliação para os encarregados de educação nos registos de avaliação

Foi feita uma entrevista semi-estruturada ao presidente do conselho executivo e ao presidente do conselho pedagógico. A primeira ocorreu no gabinete do conselho executivo. Durou cerca de duas horas em dois períodos de uma hora cada e foi audio-gravada. A segunda decorreu na sala de professores e teve a duração de cerca de uma hora e foi também audio-gravada. Posteriormente procedeu-se às suas transcrições na sua globalidade.

Para completar a análise da escola analisam-se ainda vários documentos, orientadores da vida colectiva tanto do Agrupamento como da Escola da Alameda nomeadamente: o projecto educativo e o regulamento interno do agrupamento e o plano de actividades da Escola da Alameda. Foram ainda analisadas as fichas de informação relativas aos alunos e docentes a enviar ao Ministério da Educação bem como as fichas relativas à avaliação do ano de 1998/1999.

– O Conselho de Escola

As reuniões do conselho de escola que observámos podem dividir-se em dois tipos quer quanto à metodologia quer quanto à natureza das reuniões e o nível de importância que estas ocupam no estudo:

– As reuniões do conselho destinadas à avaliação dos alunos e ao planeamento do ano seguinte são aquelas que têm um lugar de destaque no nosso estudo. Deste modo, a observação incidiu sobre as reuniões de avaliação no final de cada um dos períodos: duas no 1º período (14 e 15 de Dezembro de 1999), uma no 2º período (6 de Abril de 2000) e três no 3º período (28, 29, 30 de Junho de 2000) e ainda em duas reuniões de planeamento do ano lectivo seguinte. Nestas reuniões procura-se perceber qual o impacto das informações produzidas no âmbito da avaliação no ano lecti-

vo seguinte. Nestas, a observação é acompanhada do registo de notas de campo substantivas (Burguess, 1997), através de um registo contínuo dos discursos que os professores proferem sobre cada aluno objecto de análise em termos de avaliação, e o registo dos diversos discursos interpessoais quer de troca de pontos de vista, quer de tomadas de decisão relativas à avaliação. Os procedimentos formais e o ambiente da reunião são também objecto de um registo. A partir das reuniões do 1º período estabilizou - se o quadro conceptual de organização da informação. A recolha sistemática da informação nas reuniões subsequentes esteve mais subordinada a esses eixos estruturantes.

– As reuniões ordinárias interessam-nos na medida em que esta estrutura é um órgão de gestão da Escola, onde as decisões são tomadas de forma colectiva. Nestas reuniões ordinárias participam um representante do pessoal não docente e um representante dos pais que integram de resto o próprio conselho de escola. A observação de duas destas reuniões foi acompanhada do registo de notas de campo, mas menos sistemáticas que no caso anterior. A análise destas notas permitiu perceber o tipo de problemas tratados, a participação dos intervenientes, os processos de tomada de decisões e o que foi decidido, e ainda o ambiente em que decorre a reunião.

As reuniões ordinárias bem como as reuniões de avaliação do 1º e 2º períodos decorreram das 18h30m até às 21horas, após o horário lectivo. As reuniões de avaliação do 3º período e de planificação do ano seguinte ocorreram já no final das aulas das 9h às 11h30m.

A análise documental recaiu sobre as actas das reuniões de modo a verificar se teria havido algum aspecto que nos tivesse passado despercebido e

validar assim as nossas notas. Naturalmente que as actas são apenas um resumo muito sucinto da reunião, mas contêm normalmente a ordem de trabalhos, as presenças, os assuntos abordados, e as decisões tomadas. Nas reuniões de avaliação referem ainda, de uma forma sucinta a apreciação dos desempenhos e ou as dificuldades dos alunos apresentados a conselho. Deste modo este confronto serve como um processo de validação ainda que parcial das notas de terreno.

– Os professores

Também ao nível dos professores as observações foram de diversa ordem em função da centralidade dos elementos a recolher para o nosso estudo. Assim, cada professor foi objecto de observação enquanto produtor de um discurso avaliativo no conselho escolar, nas datas já citadas e com os procedimentos já referidos, no ponto anterior. O sublinharmos a dimensão professor prende-se com o facto de nestes conselhos de avaliação todos os professores terem que apresentar um balanço avaliativo do seu grupo de alunos. A forma como o faz e as decisões que toma tem também uma dimensão pessoal e é nessa medida que os discursos dos professores podem ser vistos em termos pessoais mas também em termos da dinâmica do próprio conselho de escola.

Observou-se também o funcionamento pedagógico em três salas de aula, uma do 2º ano e duas do 4º ano. Uma das turmas do 4º ano era constituída por alunos retidos e funcionava apenas no período da tarde. As observações foram feitas em dois períodos de uma semana em cada uma das turmas. Um dos períodos ocorreu no 2º e o outro no 3º período. A observação foi acompanhada do registo de notas de campo substantivas centradas nos processos de avaliação informal. Os dados não foram objecto de um tratamen-

to sistemático posterior uma vez que o objecto central do trabalho se deslocou para a avaliação formal. Durante estes períodos de observação foi possível observar também, ainda que de modo menos sistemático, os contactos informais entre os pais e os professores em questão.

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas aos três professores titulares das turmas em que decorreram as observações. O guião de entrevista (anexo nº III) estava organizado nos seguintes campos: a relação com a profissão docente; as atitudes perante as características da docência no 1º ciclo nomeadamente: a monodocência e a continuidade pedagógica, atitudes face à organização e o funcionamento pedagógico e aos apoios; perspectivas face à avaliação. Estas entrevistas foram feitas entre o 1º e o segundo momento de observação e serviram também como contraponto face a algumas ideias que iam emergindo da observação.

Foi feita uma entrevista semi-estruturada a um grupo de duas professoras de apoio, dado que partilhavam alunos das mesmas turmas. O guião de entrevista (anexo nº IV) estava estruturado nos seguintes campos: a relação com a profissão e, em especial, com a situação de apoio; as perspectivas de trabalho nesse ano em termos do apoio, a relação entre os professores titulares e os professores de apoio, o trabalho pedagógico de apoio, a relação entre a avaliação e o apoio pedagógico, o balanço sobre a actividade de apoio ao longo do ano. Esta foi também o guião de outra entrevista feita a outra professora de apoio que trabalhava de uma forma mais isolada. Estas entrevistas foram feitas no final do ano lectivo de 1999/2000.

Todas estas entrevistas foram audio-gravadas e parcialmente transcritas em função dos campos de análise definidos dos quais foi feito uma síntese usada no capítulo sobre a Escola da Alameda.

Foi feita ainda uma análise documental sobre os registos de avaliação a enviar aos pais no final de cada período. Esta análise incidiu sobre os registos apenas de alguns alunos, que foram objecto de análise em termos dos discursos dos professores. Foram também analisados os registos de dois alunos que não foram referidos nas reuniões de avaliação mas que foram identificados pelos professores como alunos com sucesso.

O uso combinado das várias metodologias, ou a utilização do mesmo método em diferentes momentos do tempo configuram o que Burguess (1997) designa por triangulação de dados uma vez que se utilizam diferentes olhares sobre uma mesma realidade, no caso particular o funcionamento pedagógico da Escola da Alameda. Utilizamos também uma triangulação metodológica (Burguess, 1997) na medida em que o mesmo método é usado em diferentes ocasiões, no caso das observações das reuniões de avaliação do conselho, e também porque se usam vários métodos para estudar o fenómeno da avaliação formal na Escola da Alameda.

Métodos de tratamento e análise de dados

A recolha de dados, o tratamento e a sua análise são processos que estão necessariamente interrelacionados (Huberman e Miles, 1994). Contudo, existem diversos modelos de construção dessa relação, nomeadamente o sequencial e o interactivo.

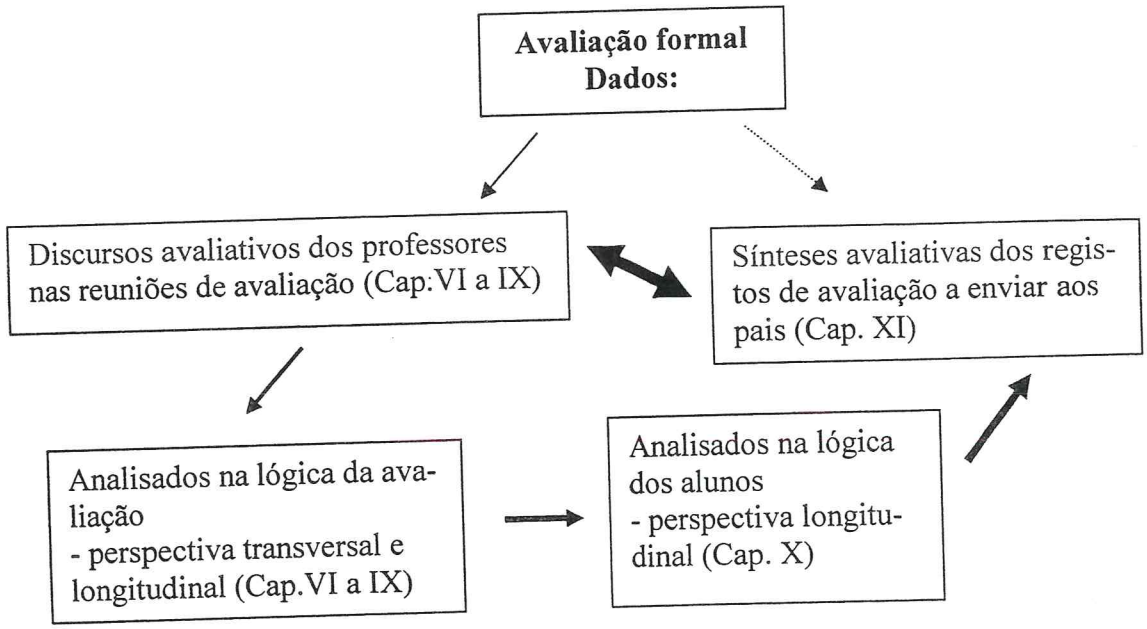
Num modelo sequencial, os dados são recolhidos em primeiro lugar, e analisados numa segunda fase. Num modelo interactivo, a recolha e análise de dados desenvolvem-se em paralelo. Este modelo, com uma aplicação mais complexa é no entanto tido como mais eficiente e eficaz (Bogdan e Biklen, 1982). Huberman e Miles (1994) apresentam um modelo interactivo que estabelece interelações entre quatro fases: (i) a recolha de dados; (ii) um primeiro nível de análise que resulta duma selecção e condensação de dados (data reduction); (iii) um segundo nível de análise que (re)organiza e sintetiza a informação; (iv) as conclusões envolvendo a interpretação global do investigador. Estas conclusões poderão levar a uma nova recolha de dados retomando-se assim de novo o ciclo em que podem ser reintroduzidos ajustes nos diversos níveis de análise.

Podemos dizer que no nosso estudo se utilizou um modelo intermédio entre o sequencial e o interactivo, embora mais próximo deste último. Não houve nunca uma sobreposição completa e permanente entre a recolha e a análise de dados, mas houve alguns momentos em que tal se verificou. Houve também uma relação entre análise e novas recolhas de dados, como está representado na figura da página seguinte através dos sentidos das setas e da sua espessura.

Os dados fundamentais da nossa análise são de dois tipos: os discursos avaliativos dos professores e as sínteses avaliativas a enviar aos pais. Os discursos avaliativos são ainda analisados em função de duas perspectivas: a perspectiva dos modelos de avaliação e a perspectiva dos alunos sujeitos à avaliação. A recolha de dados dos discursos avaliativos sobrepõem-se de uma forma mais clara em relação à análise dos dados embora os segundos e terceiros momentos já sejam acompanhados por um dispositivo de análise

relativamente estabilizado. Mas é a análise destes dados quer numa perspectiva transversal (por trimestre) quer longitudinal (ao longo do ano) que sugere que os mesmos dados sejam analisados segundo a lógica dos alunos, isto é como o aluno é tratado em termos de avaliação ao longo dos três momentos de avaliação formal. É de novo esta análise que sugere a recolha e analise de novos dados, acerca das informações avaliativas aos pais. Vemos que há no nosso modelo de estudo uma forte relação de interdependência na relação entre a recolha e a análise de dados, tal como se preconiza Hubermam e Miles (1994).

Figura 4 – Natureza dos dados recolhidos



É através da análise dos dados que podemos interpretar e dar sentido a todo o material de que dispomos a partir da recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1982). Esta análise implica um vasto conjunto de procedimentos que assegurem um processo coerente de armazenamento, tratamento e recuperação

dos dados (Huberman e Miles, 1994). Mas Goetez e LeCompte (1984) engloba estes procedimentos já como uma teorização, isto é: "um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstracta de categorias e de relações entre essas categorias" (p. 107). A análise de dados é assim, um conjunto de operações interligadas entre si, com uma intencionalidade de reconstrução de um novo sentido para esses dados.

Como vimos, a natureza dos dados a recolher no nosso estudo são diversos, tem uma maior incidência nos discursos orais e escritos dos professores quando explicitam a sua visão sobre um aluno particular num momento formal de avaliação. A fixação destes discursos é feita através da construção de um texto, que vai sendo fragmentado, recombinado, rescrito, fazendo intervir não só o diálogo entre o investigador e os informantes (Fontana e Frey, 1994) mas onde é "visível a centralidade interpretativa do autor" (Sarmento, 2000, p. 268).

A técnica que utilizámos para fazer uma primeira análise das notas de campo foi a análise de conteúdo. Esta técnica parece ser aquela que melhor se ajusta a estudos que têm como dados material de natureza linguística, quer sejam documentos, quer sejam respostas obtidas através de entrevistas ou questionários (Vala, 1986). Esta técnica, permite que através de um olhar analítico baseado numa segmentação dos textos em categorias, se apreendam os seus significados (Vala, 1986).

A utilização da análise de conteúdo pressupõe normalmente um certo número de etapas. Em primeiro lugar, é necessário ter presentes e bem definidos os objectivos e o quadro teórico de referência do estudo, de seguida define-se então o "*corpus* de análise" (Vala, 1986), isto é, o mate-

rial que será objecto de tratamento. Em seguida, procede-se à construção do sistema de categorias o que poderá ter lugar de uma forma prévia, ou de uma forma posterior à recolha do próprio material. Pode ainda haver situações intermédias, nomeadamente uma definição relativamente aberta no início, que se vai estabilizando durante a análise, chegando à sua forma elaborada no final da análise. Este processo de definição de categorias é a etapa determinante de todo o processo de análise uma vez que é ele que permite a codificação dos dados recolhidos (Goetz e LeCompte, 1984) em função de uma matriz de significados conceptuais.

No quadro que se segue apresentamos, as unidades de análise que o nosso estudo contemplou, e que são desenvolvidas em três capítulos distintos, bem como os respectivos sistemas de categorias.

Quadro 2 – Os objectos de análise e suas categorias

Dados em análise		
Os discursos (Cap. VI a IX)	Os alunos (Cap. X)	As informações (Cap. XI)
Sistemas de categorias		
	Como emerge no discurso	
Apresentação do estado escolar	Como é apresentado	Dados sobre o aluno
Interpretação/justificação	Interpretação/justificação	
	Perspectivas de evolução do aluno	Perspectivas de evolução do aluno
Orientações para a acção	Decisões que se tomam	Orientações para a acção
		Decisões
Reflexão sobre as actividades desenvolvidas		
		Saudações

As categorias definidas para cada uma das unidades prendem-se com a lógica do próprio problema em estudo, não tendo por isso nem a mesma designação, nem uma correspondência linear. Contudo, há algumas catego-

rias equivalentes e que se apresentam no quadro em paralelo, embora os nomes não sejam necessariamente iguais. Estas diferenças residem no facto das categorias definirem acções com diferentes significados no quadro de uma dinâmica de acção. Assim, as diferentes dinâmicas de acção têm diferentes acções, embora algumas possam ser equivalentes. Apenas as categorias referentes aos discursos estavam delineadas de uma forma geral, antes da recolha dos próprios discursos, todas as outras foram construídas *à posteriori*, isto é, após identificação dos problemas emergentes dos dados.

Os discursos avaliativos dos professores

Os discursos avaliativos dos professores eram a unidade de análise que à partida estava relativamente mais definida. De acordo com o quadro teórico de referência, o modelo de avaliação em jogo, depende da conjugação de três aspectos: a explicitação das dificuldades, a interpretação que se faz, a intervenção que se propõe. Estes aspectos serviram assim para definir os campos de análise dos discursos avaliativos que foram posteriormente subdivididos em categorias mais finas. Chamamos aos primeiros os campos de análise porque eles constituem categorias mais latas e são deduzidos em função do modelo teórico de referência. As categorias são construídas numa relação mais estreita com uma primeira leitura dos dados. Assim, as categorias foram construídas a partir da recolha dos dados do 1° período e foram sendo estabilizadas durante a análise dos dados nos 2° e 3° períodos.

Os campos de análise são então os seguintes:

Apresentação do "estado" escolar do aluno. Este campo compreende o modo como o professor descreve o aluno em relação aos seus desempenhos ou no trabalho escolar. Neste eixo foram definidas as seguintes categorias:

– Situação escolar – nesta categoria incluem-se as descrições dos alunos em função da sua situação e relação com a escola enquanto instituição, como, por exemplo, as transferências, adiamento de matrícula etc. Engloba igualmente as descrições, fazendo apelo ao estatuto escolar do aluno em termos de repetência.

– Percurso escolar – nesta categoria incluem-se as descrições dos alunos em termos de evolução nas aprendizagens. Esta apresentação pode ser feita em termos gerais ou específicos de uma área curricular e dizer respeito ao passado ou ao presente/futuro.

– Modo de estar na aprendizagem – nesta categoria incluem-se as descrições dos alunos em função da maneira como enfrentam as situações de aprendizagem ou as tarefas propostas. Esta categoria tanto engloba aspectos de natureza mais cognitiva como afectiva (atitudes). As descrições podem incidir sobre aspectos globais, como por exemplo desmotivado, ou aspectos mais específicos, centrado numa disciplina.

– Dificuldades/Potencialidades – nesta categoria incluem-se as descrições das possibilidades e dificuldades dos alunos em relação às matérias e tarefas. Esta categoria tanto inclui referências gerais, como específicas a áreas disciplinares ou mesmo tarefas precisas, bem como erros ou dificuldades típicas dos alunos.

– Características pessoais – nesta categoria incluem-se as descrições centradas em características ou traços de personalidade dos alunos. Podem ser características específicas e particulares ou mais abrangentes ou mesmo estados psicológicos.

Interpretações /justificações do estado do aluno. Este campo compreende as razões e/ou as justificações que pretendem explicar o estado do aluno. Foram definidas as seguintes categorias:

– Atribuição a um problema – nesta categoria integram-se as justificações que remetem para a existência de um problema, apresentado ou não de uma forma precisa ou difusa. Compreende também o modo como o problema é apresentado em função da sua certeza ou incerteza ou ainda de procura de justificação médica ou psicológica para a conjectura do professor.

– Justificação técnica – esta categoria engloba as justificações que se prendem com doenças ou perturbações médica ou psicologicamente reconhecidas e/ou pela existência de relatórios específicos.

– Aspectos pessoais – esta categoria compreende as justificações feitas em função de características específicas ou de estados dos alunos. Tanto se pode referir a aspectos particulares como a aspectos mais globais ao nível físico, cognitivo ou afectivo

– Aspectos relacionados com a escola – esta categoria engloba as justificações que se prendem com as ofertas educativas da escola ou com o estado em que os alunos chegam à escola, nas situações de transferência, ou em percursos de aprendizagem anteriores. Engloba ainda os problemas de absentismo

– Aspectos familiares – nesta categoria englobam-se todas as justificações que são atribuídas a causas familiares tais como: antecedentes, per-

turbações, desinteresse face à escola ou ao filho, expectativas desajustadas (altas ou baixas) face à escola ou às possibilidades da criança.

Orientações para a acção. Este campo compreende a explicitação das medidas que foram ou são propostas/tomadas para resolver um problema do aluno. Foram definidas as seguintes categorias:

– Pede ajuda ao grupo – nesta categoria incluem-se as situações em que um professor pede ajuda ou pistas aos colegas. Este pedido pode ser feito de uma forma implícita ou explícita e pode ser específico ou vago. Este pedido prende-se com o desejo de uma tomada de decisão.

– Actividade do professor – nesta categoria incluem-se propostas que remetem para uma acção do professor na sala de aula ao nível da gestão das aprendizagens, da atitude e expectativas do professor, ou de ajudas específicas a um aluno particular, incluindo os casos dos projectos individuais que decorrem de situações de avaliação sumativa extraordinária, de projectos educativos individualizados que se prendem com situações em que as crianças são consideradas como tendo NEE (necessidades educativas especiais), de um modo formal ou informal. Esta categoria também pode envolver acções do professor com outros técnicos para reorientar as actividades pedagógicas.

– Apoio educativo na escola – nesta categoria incluem-se as propostas de apoio educativo dentro da escola, podendo revestir diversas modalidades dentro ou fora da sala de aula.

– Apoio fora da escola – nesta categoria incluem-se as propostas de apoio com técnicos ou outras instituições que não pertençam à escola.

– Apoio centrado nas famílias – nesta categoria incluem-se as propostas de acção que se dirijam e envolvam as famílias. Estas propostas podem ir desde a solicitação de mais empenhamento e colaboração face às iniciativas empreendidas pela escola e/ou professor até situações de maior apoio ao aluno em casa.

– Continuar com o mesmo – nesta categoria incluem-se a reafirmação das propostas de continuidade do que já se vem a fazer.

Reflexão sobre as actividades desenvolvidas. Este campo compreende a auto -reflexão do professor acerca das actividades desenvolvidas a vários níveis, funcionando como um balanço. Foram definidas as seguintes categorias:

– Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas – nesta categoria incluem-se as apreciações a propósito das acções desenvolvidas, quer pelo professor titular, quer pelos professores de apoio e outros técnicos.

– Balanço do desempenho escolar dos alunos – nesta categoria incluem-se as apreciações centradas em aspectos do desempenho e/ou rendimento e/ou modo de estar dos alunos em função de actividades desenvolvidas.

– Balanço da actividade das famílias – esta categoria inclui as apreciações relativas a acções ou actividades empreendidas pelas famílias, na sequência ou não, de pedidos formulados pela escola.

– Com o tempo se vê – esta categoria inclui os balanços pouco explícitos, mas que revelam que o professor faz um determinado balanço e por isso faz apelo a deixar andar, a passar o tempo, para mais tarde se tirar então conclusões.

Os alunos problema nos discursos avaliativos dos professores

A definição dos campos e das categorias para analisar os discursos avaliativos centrados sobre os alunos surgiu após a análise de dados no capítulo anterior. Os campos de análise são baseados em pressupostos que decorrem da análise de dados anteriores. Estes campos são também subdivididos em categorias mais finas. Os campos de análise que se definem são:

Como o aluno emerge no discurso do professor. Este campo compreende os modos como o professor introduz o aluno em termos do seu discurso. Neste campo foram definidas as seguintes categorias:

– Em situação de contraponto – o aluno destaca-se do grupo turma ou dos alunos em geral, de uma maneira explícita, isto é o professor refere-se ao aluno destacando-o do grupo:

– Em situação de singularidade – o aluno é referido de uma forma isolada, sem referência explícita aos outros.

– Em situação de indução – a referência ao aluno aparece na sequência de uma pergunta formulada por um colega ou a propósito de algo que esteja a ser discutido. Esta categoria pode estar associada a qualquer uma das duas anteriores.

Como o aluno é apresentado. Este campo compreende as informações que são utilizadas para apresentar os alunos.
Foram definidas três categorias que não são mutuamente exclusivas:

– Características pessoais – nesta categoria englobam-se aspectos que remetem para aspectos particulares do aluno, quer em termos da sua personalidade, quer em termos do seu estar e vivência das situações escolares.

– Estatuto escolar – nesta categoria incluem-se as "etiquetas" que marcam grupos numa cultura escolar, como os repetentes, transferidos, ou como necessidades educativas especiais, ou ainda alunos com projecto educativo individual.

– Aprendizagens do aluno – nesta categoria incluem-se as explicitações sobre o desempenho escolar ou sobre as dificuldades e potencialidades do aluno em termos gerais ou de disciplinas específicas.

Explicações sobre o problema. Neste campo procuramos identificar o modo como o professor considera qual o núcleo central do problema. Neste campo foram definidas as seguintes categorias:

– Externas – esta categoria compreende as explicações que remetem para causas exteriores ao espaço pedagógico ou ao trabalho pedagógico do professor.

– Internas – esta categoria compreende as explicações que remetem para causas internas ao espaço pedagógico ou ao trabalho pedagógico do professor.

Perspectivas de evolução do aluno. Este campo compreende as referências ao modo como o professor entende a evolução previsível do aluno. Neste caso não são definidas categorias mas procura-se enquadrar o modo como o professor vê essa evolução previsível, desde uma previsão de nenhuma evolução ou, no lado oposto uma crença nessa evolução. Obviamente que entre estes dois pólos existe um conjunto de posições intermédias que podem variar inclusivamente ao longo do ano.

Decisões que se tomam. Este campo compreende as decisões que os professores tomam acerca de cada aluno. Foram definidas as seguintes categorias:

– Centradas sobre os problemas do aluno – a decisão tomada pretende ter um efeito na melhoria do problema em questão. Estas decisões podem passar por mudanças na atitude do professor, pelo desenvolvimento de projectos, por apoios, pela intervenção junto das famílias...

– Centradas em procedimentos normativos – as decisões tomadas decorrem de obrigações decorrentes da legislação ou do papel do professor ou do próprio conselho. Estão neste caso, as decisões sobre a transição ou

retenção de ano, bem como as propostas de avaliação sumativa extraordinária.

As informações avaliativas aos encarregados de educação

A definição dos campos e das categorias para analisar as informações avaliativas aos encarregados de educação surgiu após a análise dos dados do capítulo anterior. Os campos enquanto categorias de análise mais vastas são baseados em pressupostos que decorrem na análise de dados no capítulo anterior. Estes campos são por vezes subdivididos em categorias mais finas. Os campos de análise que se definem são:

Dados sobre o aluno. Este campo compreende a caracterização que o professor faz sobre o aluno, e os aspectos que o professor salienta na imagem que dá sobre o aluno. Neste campo foram definidas as seguintes categorias:

– Aprendizagem – Engloba os destaques relativos aos problemas ou às dificuldades que o aluno enfrenta em termos das aprendizagens.

– Características pessoais dos alunos – Compreende os destaques relativos aos aspectos da personalidade dos alunos e/ou o modo como estes se relacionam com as diversas tarefas escolares;

– Rendimento escolar – engloba as informações relativas à evolução do aluno em termos do seu percurso escolar.

Perspectivas de evolução do aluno. Este campo compreende as explicitações das expectativas e ou ideias que o professor tem sobre as potenciali-

dades evolutivas do aluno em termos escolares. Estas tanto podem ser positivas, como negativas. Não foi definido um sistema de categorias mais fino por não ser necessário.

Orientações para a acção. Este campo compreende as opiniões, conselhos que o professor dá acerca do aluno numa perspectiva de melhoria do seu rendimento ou de superação das dificuldades. Estes conselhos podem ter diferentes destinatários. Foram definidas as seguintes categorias:

– Aos encarregados de educação – compreende as opiniões ou orientações dirigidas aos encarregados de educação de forma directa ou indirecta.

– Aos alunos – compreende as opiniões ou orientações dirigidas aos alunos.

As decisões. Este campo compreende as resoluções que os professores tomam acerca dos alunos. Estas tanto podem ser de natureza pedagógica, como administrativa. Foram definidas as seguintes categorias:

– Pedagógicas – compreendem as decisões que reenviam para as medidas pedagógicas já tomadas ou a tomar visando a solução dos problemas do aluno, nomeadamente os apoios pedagógicos.

– Administrativas – compreendem as decisões que enunciam uma resolução de retenção ou de transição de ano.

As saudações. Este campo compreende a forma como o professor saúda o seu destinatário. Foram definidas as seguintes categorias:

– De felicitações – compreende saudações em que o professor manifesta satisfação de algo que correu bem ou se destaca algum aspecto considerado relevante no decorrer do período.

– De cortesia – compreende saudações circunstanciais de saudação social.

De acordo com o nosso quadro teórico, em que se assume que a avaliação é um processo de comunicação social, considerou-se também como campos de análise os níveis de interacção em que a avaliação se processa de modo a identificar as suas características e os seus significados. Com base nos dados empíricos considerámos como eixos estruturantes na definição dos níveis individual, institucional e social, as características da situação, o contexto de tomada de decisão, bem como do significado simbólico da própria acção.

Quando anteriormente se discutiu o papel do investigador, referiu-se de forma destacada a atitude de colaboração com os professores durante o processo de análise de dados, traduzida por conversas informais com os três professores em que incidiu a observação de salas e, muito em particular, com alguns membros do conselho executivo. Nestas conversas ia-se confrontando as análises em curso com os olhares de alguns dos seus protagonistas. Contudo, foi realizada uma confrontação mais formal, dando os documentos relativos à "Escola da Alameda" e às "Conclusões finais do trabalho" para um comentário crítico aos membros do Conselho executivo e à Coordenadora da Escola da Alameda. Realizou-se então uma reunião

para analisar e debater os diferentes pontos de vista. Em relação ao documento sobre a Escola da Alameda os professores não fizeram reparos de maior salientando que apenas a área de recreio não era tão grande como o descrito. Os professores achavam-no pequeno para o número de alunos da escola. Mas o que se tornou mais interessante foi a discussão em torno da evolução da própria escola. Na opinião dos professores o documento olhava a escola num momento anterior à sua análise, permitindo assim fazer um balanço da evolução, quer vendo os pontos fortes, quer vendo o que entretanto se tinha perdido. Quanto às conclusões do trabalho referiram o seu espanto pela quantidade de coisas que se passavam sem que os professores tivessem disso uma consciência muito nítida. Nessa medida o documento tinha-os feito reflectir bastante sobre alguns aspectos nomeadamente a questão do funcionamento e dinamização do conselho de avaliação. Fizeram notar a importância de se encontrarem soluções para resolver alguns dos problemas identificados. A partir daqui mostram interesse em ler as conclusões respeitantes aos restantes capítulos de análise de dados. Agendaram ainda uma reunião para discutir com todos os professores alguns aspectos que a leitura do documento lhes sugeriu, nomeadamente a revitalização dos conselhos de ano como meio de quebrar o isolamento pedagógico da sala de aula. Assim, podemos considerar que a análise feita por estes docentes validou em termos globais nossa análise.

Capítulo V

A Escola da Alameda

Neste capítulo procuramos fazer uma descrição do nosso olhar sobre a escola onde o trabalho se realiza. Este olhar necessariamente holístico assenta num conjunto de dados recolhidos, quer através de vários instrumentos, quer através do cruzamento de várias visões sobre a própria escola. Para tal utilizámos os dados recolhidos através de observação presencial em situações informais do quotidiano bem como de situações formais – salas de aula e reuniões dos órgãos de direcção, entrevistas a três professoras titulares e a três professoras de apoio bem como à presidente do conselho executivo. Recorremos ainda à análise documental, nomeadamente ao Censos 2001, ao projecto educativo e regulamento interno do Agrupamento.

O contexto geográfico e social

A Escola onde este estudo se realiza está situada numa cidade da península de Setúbal. Encontra-se em pleno zona urbana, que é, em simultâneo, zona residencial de comércio e serviços. Podemos dizer que é uma das escolas que se localizam no centro desta cidade com cerca de 110 mil habitantes (Censos de 2001). O crescimento, em termos demográficos, ocorreu entre os anos 60 e 90, período em que a sua população duplicou em função da crescente industrialização desta região. Na última década embora se tenha verificado algum crescimento, este tem sido bastante reduzido.

Em termos da sua estrutura etária esta cidade não se afasta significativamente do padrão nacional. Assim, ao nível da sua população jovem (0-24 anos), não há diferença relativamente ao valor nacional que ronda os 16% da população total. Quanto à faixa etária dos 25-64 anos, que podemos designar por população activa, o valor é ligeiramente superior, mais 2%

face ao valor nacional que é de 53%. No que respeita à faixa etária que representa uma população mais envelhecida (65 anos ou mais) o valor é ligeiramente inferior - menos 2% - em relação ao todo nacional que é de 16%. Face a estes dados, podemos admitir que cidade tem uma relativa capacidade de atracção da população activa, com alguma dificuldade em a fixar, já que a população mais envelhecida diminui face à média nacional, sem se verificar em simultâneo um aumento da população jovem. Há mesmo na faixa etária dos 0-14 anos, uma diferença muito ligeira (1%) face à média nacional que é de 16%.

Em relação ao nível de escolaridade da sua população podemos considerá-la como tendencialmente mais elevada que o todo nacional. Se a população com ensino superior é 2% superior à média nacional – 10%, é no ensino secundário que esta diferença é mais notória. De facto, a população com este nível de ensino é nesta cidade, superior em 6% à média nacional – 16%. Em contrapartida, a população com o 2º e 3º ciclos do ensino básico, com o 1º ciclo do ensino básico e mesmo sem nenhum nível de escolaridade está abaixo dos valores nacionais. No 2º e 3º ciclos este valor situa-se 3% abaixo do nível nacional, 23%, e no 1º ciclo é menor em 6% do valor nacional, 35%. Quanto à população sem nenhum nível de escolaridade o seu valor é apenas 1% abaixo do valor nacional, 14%, e em relação à população que actualmente está a frequentar o ensino, o valor é praticamente semelhante ao nacional, 20%.

Podemos também dizer, olhando agora somente os dados desta cidade, que a população sem escolaridade é superior a 10%, que o nível de ensino mais elevado é ainda o 1º ciclo do ensino básico, que apresenta cerca de mais 7% que o ensino secundário que aparece como o 2º nível de escolaridade

com mais população. Há, assim, uma certa bipolarização do nível académico da população desta cidade, o 1º ciclo e o secundário o que em termos de empregabilidade pode significar o emprego indiferenciado e precário e o emprego tecnicamente qualificado.

Para responder aos 20% da população que ainda se encontra a frequentar o ensino, os equipamentos escolares oficiais com excepção do ensino superior, são 6 jardins de infância, 32 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico de dimensões e tipologias muito variáveis; 3 escolas EB 2, 3, 6 Escolas Secundárias (3º ciclo + Secundário) e 1 Escola Secundária (apenas secundário).

A população que frequenta o 1º ciclo e que tem vindo a manter uma relativa estabilidade é aproximadamente de 4956 alunos, segundo os dados do CAE (1998). Representa cerca de um quinto da população a frequentar o ensino.

O contexto institucional

A Escola da Alameda é a escola sede de um dos primeiros agrupamentos de escolas e de jardins de infância desta cidade – o Agrupamento do Parque. Este agrupamento é hoje constituído por três estabelecimentos de educação pré-escolar e por cinco escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Tem uma população escolar de cerca de 1200 alunos distribuídos por 56 turmas e 82 professores. Conta ainda com o trabalho de 34 auxiliares de acção educativa. A constituição deste agrupamento teve como pressupostos de base as seguintes ideias contidas no Projecto Educativo do Agrupamento: a cons-

trução de uma escola mais atenta ao exterior, a partilha de sinergias comuns, a construção de uma comunidade educativa.

O desejo de constituição deste agrupamento surgiu como resposta a necessidades comuns sentidas por mais quatro escolas do 1º ciclo e três jardins de infância:

> necessidades sentidas por uma comunidade que se assemelha o quanto baste, até porque interagem num espaço territorial próximo. (Projecto Educativo do Agrupamento, p. 5)

Embora a localização do agrupamento seja um território que pode ser considerado como uma parte do centro histórico da cidade e, seja uma zona de serviços e comércio, está repartido por três freguesias, que se podem considerar hoje: "como sendo uma realidade muito dispersa" (Projecto Educativo, p. 5)

Três escolas do 1º ciclo (em que se inclui a escola da Alameda) e dois jardins de infância pertencem a uma freguesia que foi uma das principais zonas de expansão da cidade em termos habitacionais nos anos 70, ao nível da classe média/alta.

Uma outra escola do 1º ciclo e um jardim de infância, pertencem a outra freguesia, onde se encontram as raízes mais profundas do desenvolvimento populacional que hoje constitui esta cidade. Aqui viviam as pessoas mais ligadas às actividades tradicionais da região. Hoje em dia alberga uma população mais envelhecida.

A outra escola do 1º ciclo, situa-se numa outra freguesia, também antiga abrangendo o que se chama a baixa da cidade. Contudo, o crescimento da cidade noutras direcções criou novos centros de comércio e levou a uma progressiva recomposição do tecido residencial devido ao reaproveitamento de prédios destinados a famílias de mais fracos recursos económicos: "factor que interferiu e provocou alterações ao nível do contexto da comunidade escolar" (Projecto Educativo do agrupamento, p. 5).

Assim, podemos concluir que a proximidade geográfica e a história deste território poderia fazer crer numa homogeneidade da sua população, contudo, um olhar mais atento revela-nos uma outra realidade marcada pela diversidade, dispersão e heterogeneidade de população que aí habita e trabalha.

A partilha de um consenso face à ideia de agrupamento permite que três escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e dois jardins de infância estivessem na origem deste agrupamento. Em 94/95 começam a estabelecer relações entre si com o objectivo de vir a criar um agrupamento. Esta iniciativa "partiu de uma liderança forte e do resultado de empenhamentos conjunturais, com vista à mobilização dos recursos existentes" (Projecto Educativo do agrupamento, p. 5)

A partir daqui o aprofundamento do olhar e a construção de uma perspectiva mais global sobre o território do centro da cidade, levou a que se alargassem as relações a mais duas escolas do 1º ciclo e a um jardim de infância. Assim, em 96/97, é criado o agrupamento de escolas com o formato actual, que viria a ter a sua comissão instaladora executiva em 98/99, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Em

99/2000, após eleições, entram em vigor o conselho executivo, bem como todos os órgãos de gestão previstos no referido diploma. Há assim praticamente dois a três anos de vida em situação relativamente informal do agrupamento que permitiu aprofundar as suas razões fundadoras. Estas parecem evoluir agora para outro tipo de preocupações: a captação de recursos financeiros e a consolidação de uma comunidade educativa capaz de criar condições para assegurar uma melhor qualidade em termos de ensino e aprendizagem.

> Com a formação do agrupamento, surge a necessidade de um maior e melhor conhecimento de toda a comunidade educativa, agora muito mais alargada. Para tal tem-se tornado necessário privilegiar a informação, criando redes de comunicação, promovendo e incentivando as interacções entre todos os intervenientes no processo educativo através de uma gestão democrática e participada, na procura de consensos que dão decerto origem a uma cultura própria deste agrupamento. (Projecto Educativo p. 6)

Este trabalho de aprofundamento dos objectivos do agrupamento, no seu período de vida informal, teve como suporte quatro situações: (i) a própria dinâmica das relações que se iam estabelecendo entre os professores do agrupamento, bem como as relações com outros agrupamentos que entretanto iam surgindo; (ii) a entrada em funcionamento do conselho pedagógico do agrupamento, onde pela primeira vez se começa a olhar para alguns problemas de uma forma mais global e não centrada em cada escola; (iii) o trabalho colaborativo que se ia desenvolvendo entre os docentes para preparar o projecto educativo o regulamento interno; (iv) o desenvolvimento de uma acção de formação sobre o trabalho pedagógico numa comunidade educativa.

Este percurso conjunto, o reconhecimento do agrupamento como uma realidade institucional e a regularização do seu funcionamento permitem um trabalho em várias frentes na prossecução dos objectivos definidos, nomeadamente a construção de uma comunidade educativa. Iniciam-se os primeiros passos na criação de relações entre os jardins infantis e as escolas primárias. Estas relações são diferentes nos diferentes estabelecimentos e passam geralmente por uma maior inclusão e valorização do jardim infantil no espaço da escola. Os professores dos vários estabelecimentos participam nalgumas realizações conjuntas bem como os alunos. Muitas destas iniciativas resultam essencialmente de vontades pessoais, por razões de boas relações pessoais e profissionais, por vizinhança, ou ainda por proximidade etária dos alunos. Obviamente que se pode dizer que é pouco, mas se se tiver em conta que em três estabelecimentos em que coexistiam o 1º ciclo e jardim infantil vivendo de costas voltadas, podemos dizer que estamos nesta matéria perante progressos e que o agrupamento criou as condições para que estas relações possam vir a fortalecer.

A partilha e análise dos problemas pedagógicos entre os docentes do mesmo ano de escolaridade, transformando as reuniões de conselho de ano num projecto de formação interna ao agrupamento é ilustrativa da preocupação com o desenvolvimento de um quadro de relações entre os docentes dos vários estabelecimentos.

Por ultimo, o facto de se reconhecer que o tema da comunicação é uma questão estratégica para o Agrupamento ilustra a valorização deste aspecto deixando perceber as preocupações dos órgãos de direcção e gestão do agrupamento em trabalhar no sentido da construção de um outro tipo de Escola.

Contudo, a entrada em funcionamento formal do Conselho Pedagógico do, pode trazer consigo uma tentação normalizadora de procedimentos em termos do agrupamento, inibindo assim respostas diferenciadas das instituições aos seus públicos. A tipificação da descrição dos projectos de recuperação que decorrem dos processos de avaliação sumativa extraordinária, é disso um exemplo. Percebe-se que há uma preocupação em uniformizar, mas que há também uma intenção de ajuda aos colegas que possam ter mais dificuldade. O problema é saber se é esta a melhor via para essa ajuda, uma vez que são justamente os professores com mais dificuldade que podem cair mais facilmente na tentação de aplicar a mesma receita. Mesmo que a normalização seja do formulário, com o tempo normaliza-se também o formulado. Estamos assim perante uma situação complexa que configura um dilema entre uma uniformização do fazer e a necessária plasticidade que este fazer deve ter. Esta situação recomenda portanto um cuidado e uma atenção especial, para que a ajuda para os professores não comprometa a eficácia da resposta educativa, isto é da sua capacidade de ajuste às dificuldades específicas de cada aluno. Embora haja por parte deste conselho uma ideia de que o que se normaliza são apenas os tópicos do projecto pensamos que este problema não é equacionado pelo conselho em termos de dilema, nem sequer como um problema.

Um obstáculo identificado pela presidente do conselho executivo no desenvolvimento deste projecto de agrupamento é a mobilidade docente que ronda os 30% ano. Este elevado número de professores que passa, mas que não fica na escola, não só é um obstáculo à construção de um núcleo estável e dinamizador que o projecto exige, mas é também um sério problema pedagógico (Formosinho, Ferreira, Ferreira, 2000). Tem implicações profundas, tanto ao nível do próprio desenvolvimento profissional dos docentes (For-

mosinho, Ferreira e Formosinho, 2000) como na própria avaliação dos alunos (Pinto, 2000).

Em síntese, podemos dizer que o agrupamento é um espaço em construção onde surgem sinergias no sentido da concretização de uma escola diferente, mas ainda com alguns contornos mal definidos. Este movimento gera em certos momentos dinâmicas de acção inovadoras como, por exemplo, o trabalho feito ao nível dos conselhos de turma, mas gera também momentos defesa das rotinas e hábitos de cada escola. Ora é neste contexto educacional que se movimenta a Escola da Alameda, que ao ser a sede do agrupamento vive estes problemas de uma forma mais intensa.

Os espaços

A Escola está situada nas traseiras de uma zona residencial tendo à sua frente uma área de terreno baldio que virá a ser um parque municipal. Os seus acessos são bons, mas não tem as protecções e a sinalização necessária de Escola. A Escola vê-se de longe. É um edifício do tipo P3 de rés-do-chão e primeiro andar rodeado por um pátio com uma boa área onde se situam um campo de jogos polivalente e um pequeno parque infantil. Toda esta área está cercada por um gradeamento de rede. Entra-se na escola por um pequeno portão que dá acesso a um pátio coberto por um telheiro e posteriormente à porta do edifício. Este telheiro é a única parte coberta de todo este espaço o que parece desde já manifestamente insuficiente para funcionar como zona coberta de recreio em dias de chuva. É um edifício novo relativamente bem conservado, que começou a funcionar no ano lectivo de 94/95, substituindo uma escola mais antiga localizada numa zona muito próxima. Quando se entra tem-se a sensação se de estar num espaço limpo,

bem cuidado e com muita luz. Há um jardim interior cuidado e as paredes para além de algumas informações, estão decoradas com alguns trabalhos dos alunos. No 1º piso, a mesma percepção mantém-se. Os corredores são amplos e com boa luminosidade e nota-se a presença das crianças pelos seus trabalhos que estão expostos nas paredes, dos corredores e das salas de aula.

Em termos de espaços, a escola tem nove salas de aula organizadas em quatro núcleos. Dois deles com três salas que dão para uma sala comum de trabalhos manuais e os outros dois núcleos com duas cada que dão também para uma sala comum. No rés-do-chão existe ainda um salão polivalente, onde decorrem normalmente actividades no âmbito da educação física; um refeitório onde são servidos diariamente almoços aos alunos, professores e restante pessoal. Há ainda uma sala onde funciona o *atelier* de tempos livres e um gabinete que está atribuído à associação de pais. A escola tem ainda uma sala ampla onde funciona a biblioteca/centro de recursos educativos, que está ainda em fase de instalação. No primeiro andar para além das salas de aula já mencionadas, existe uma sala de professores, duas salas para a direcção do agrupamento e secretaria, e dois gabinetes, um que funciona como reprografia e outro como sala do apoio educativo.

Ao nível das instalações sanitárias está dotada com 11 sanitários e dois balneários. Cada núcleo de salas é servido por duas casas de banho.

Em síntese, podemos dizer que do ponto de vista das instalações estas são agradáveis bem conservadas e que de uma forma geral, respondem às necessidades de utilização. Todavia, é reconhecido pela direcção do agrupamento que a nível do interior "se sente a necessidade de mais um gabine-

te para os professores de apoio educativo e o embelezamento dos espaços" (Projecto educativo p. 29). A nível exterior é reconhecido que é necessário "a criação de um telheiro de forma a proteger os alunos, quer do sol, quer da chuva" (Projecto Educativo, p. 29). Também é referida a necessidade de aumentar o número de instalações sanitárias.

A escola e os seus actores directos

Os alunos

A maioria dos alunos reside na proximidade da Escola, não demorando no trajecto de casa à escola, feito a pé, mais de vinte a trinta minutos. Há alguns alunos, que embora não residam muito próximo, frequentam esta escola por ela estar próximo do local de emprego dos pais. Contudo, em termos da acessibilidade à escola ela faz-se facilmente e a chegada dos alunos não depende do funcionamento e dos horários dos transportes públicos.

No quadro que se segue apresentam-se alguns indicadores que nos ajudam a compreender melhor os alunos e os seus estatutos escolares e, em simultâneo os dados correspondentes relativos ao agrupamento, permitindo assim uma análise comparada.

Quadro 3 – População escolar da escola da Alameda e do Agrupamento do Parque em 1999/00

Indicadores Número de alunos	Escola da Alameda		Agrupamento do Parque*	
Alunos matriculados	209	100%	1089	100%
Alunos com NEE	8	4	42	4
Alunos com apoio educativo	19	9	93	9
Alunos em situação de retenção	11	5	55	5
Alunos estrangeiros	3	1	88	8
*Só relativo às escolas do 1º ciclo do Ensino Básico				

Os alunos matriculados na Escola da Alameda estão distribuídos por 11 turmas. Três do 1º ano, duas do 2º, 2 do 3º e 4 do 4º ano. Esta escola tem vindo a ter uma procura algo superior relativamente às outras escolas do agrupamento. Embora a situação em termos da população se mantenha estável em três das escolas do agrupamento, houve uma escola que perdeu uma turma de 1998/99 para 1999/00, enquanto que na escola da alameda se verificou a criação de mais uma turma.

Ao nível dos alunos que são identificados como necessitando de apoios educativo não há diferenças relativamente ao que se passa ao nível do agrupamento. Os alunos com NEE representam 4% da população total, enquanto os alunos com outras necessidades educativas representam 9%. Também no que respeita aos alunos em situação de retenção, a escola da Alameda não difere dos padrões da do Agrupamento que apresenta uma taxa de retenção de 5%. A única diferença relativa à população do agrupamento diz respeito ao número de alunos estrangeiros. De facto, só 1% da população da escola não de nacionalidade portuguesa, – dois de Cabo Verde e um do Irão – enquanto este valor é de 8% no caso do agrupamento.

Estamos assim perante uma população de alunos que se aproxima da população escolar do agrupamento mas que é maioritariamente de nacionalidade portuguesa. Esta situação está provavelmente relacionada com o facto da escola estar inserida e servir um bairro como uma população média/alta. De resto, esta ideia é ainda sustentada pelo nível de escolarização dos pais e respectivas profissões. Quanto ao nível de escolaridade este é maioritariamente médio/superior na medida em que 35% dos pais tem o nível secundário ou técnico e 26% o nível superior. Apenas 3% não têm qualquer nível de escolaridade (Projecto Educativo, p. 32). O sector de actividade profis-

sional onde existe maior emprego é nos serviços (40%) seguido pelo comércio (18%) e indústria (16%). Apenas 3% está em situação de desemprego (Projecto Educativo do Agrupamento, p. 32).

Sintetizando, podemos dizer que estamos perante uma população escolar de crianças cujos de pais pertencem à classe média/alta, que habita e/ou trabalha na área de influência da escola. É como vimos uma população que se pode considerar normal. Não apresenta números elevados de crianças com problemas, pelo menos face à população do agrupamento, tem até menos crianças de outras nacionalidades, apresenta também uma taxa de retenção semelhante à que existe no agrupamento.

Os Professores

Temos, no quadro que se segue, alguns dados sobre os professores desta escola e os do Agrupamento.

Quadro 4 – Os professores da escola da Alameda e do Agrupamento do Parque em 1999/00

Indicadores Número de professores	Escola da Alameda		Agrupamento do Parque*	
Professores	14	100%	61	100%
Professores c/ turma	11	79	51	84
Professores de apoio	3	21	10	16
Professores que saíram/entraram	3	30	15	30
*Só relativo às escolas do 1º ciclo do Ensino Básico				

O número de professores é de 14 mais um do que o ano transacto, em virtude da nova turma que foi criada. Destes, 11 têm uma turma atribuída, enquanto que três são professores de apoio. Esta escola apresenta algum desvio em relação às outras escolas do agrupamento na relação entre os professores de apoio e os que têm turma atribuída, mesmo tendo uma percentagem de crianças com Necessidades Educativas semelhantes à do

agrupamento. Uma das razões que explica este facto prende-se com o facto desta escola ter associado um jardim infantil e o apoio também ser dado aí. A mobilidade dos professores calculada a partir da relação entre o número total e os que saem no final do ano, neste caso o de 1998/99 é de 30%, que é de resto semelhante à relação que existe no agrupamento. Esta relação refere-se apenas a um ano lectivo. Se esta análise a dois ou três anos, vemos que este número aumenta significativamente. Das três turmas que concluíram o 4º ano em 1999/00, só uma é que teve o mesmo professor do primeiro ao quarto ano. Estamos pois perante uma escola que, embora se possa considerar profissionalmente atractiva, devido às suas instalações, acessibilidade e alunos, não fica isenta dos efeitos da mobilidade do seu corpo docente. Contudo estamos nesta Escola, perante uma mobilidade devida a dois tipos de razões: a possibilidade dos professores já vinculados poderem concorrer para escolas do seu interesse, o que aconteceu em dois dos casos, e uma mobilidade que deriva da não possibilidade de manutenção do lugar, o que aconteceu num dos casos. Embora as razões da mobilidade sejam necessariamente diferentes, não deixam de nos chamar a atenção para tipo de problemas que são causados nos alunos. Contudo quando a mobilidade acontece por razões de interesse do próprio professor este pode escolher o momento mais oportuno para deixar a sua turma. Foi este o caso que se passou como os dois professores desta escola que deixaram a escola quando a sua turma terminou o 4º ano.

Todos os docentes, com excepção de um, têm experiência no 1º ciclo. Cerca de 2/3 tem mais de quatro anos de experiência profissional no 1º ciclo. Os professores de apoio têm todos também mais de cinco anos de experiência profissional no 1º ciclo. Dois deles têm um curso de formação com-

plementar na área das necessidades educativas especiais. Assim, podemos dizer que estamos perante um corpo docente com experiência profissional.

Mas também ao nível do seu gosto e consciência profissional estamos perante um corpo docente que é capaz de pensar a sua profissão e reflectir sobre ela de maneiras diversas. Alguns professores explicitam o seu estar na profissão como uma missão a cumprir.

> Eu gosto de ser professora e gosto daquilo que faço. Sinto-me bem na pele de professora. Fundamentalmente é isso, embora sinta algumas frustrações, porque nem sempre consigo obter todas as metas das etapas a que me proponho. (Dora)

Outros, de um modo mais critico:

> Eu gosto mas não concordo com uma coisa na profissão, tanto ano seguido satura, deveria ser de seis em seis anos pedir para passar um ano na administração e depois voltava. Ou um ano na formação. (Gertrudes)

Também ao nível das relações pessoais entre os docentes parece haver um bom clima de convivência. Esta impressão foi construída, na base da observação participante, quer através do olhar sobre o quotidiano dos professores, quer nas reuniões a que assistimos dos vários órgãos. A camaradagem, o respeito mútuo, a não ingerência no trabalho do outro, mas também a disponibilidade para o outro, são traços fortes neste colectivo de professores. Todavia, esta disponibilidade manifesta-se apenas quando alguém solicita ajuda. Para a construção deste ambiente contribuem em nosso entender dois factores. Um mais informal, passa pelos períodos do intervalo da manhã em que todos os professores vão tomar o café à sala de professores e se sentam em redor de uma grande mesa em conversa. Outro passa

pela disponibilidade da comissão executiva em atender e ouvir os professores, bem como a sua preocupação em receber e apoiar os novos professores.

O pessoal não docente

Há ainda cinco funcionários, desempenhando três deles as funções de auxiliares de acção educativa, um vigilante e uma funcionária que veio este ano para a organização da secretaria do agrupamento. Estes auxiliares da acção educativa têm um importante papel nos serviços de portaria, apoio ao trabalho docente e ainda de enquadramento dos alunos nos intervalos.

As relações entre os actores

Tal como acontece entre os professores, também ao nível das relações entre os diversos actores parece haver um clima de respeito mútuo. As relações entre os professores e o pessoal não docente parecem ser de colaboração activa. No que respeita à relação com os alunos também parece ser um terreno em que se investe uma especial atenção nesta escola. O respeito, a compreensão e a disponibilidade são algumas das características que pautam estas relações.

Podemos dizer em termos da relação entre os actores que se vive um clima simpático e agradável pautado pela não ingerência no trabalho do outro, por uma disponibilidade e espírito de entre ajuda. Esta ideia de não ingerência, não é necessariamente sinónimo de respeito mútuo. Por vezes ele existe entre alguns professores mas não sobre todos. Podemos dizer que esta não ingerência é a expressão de uma cultura docente individualista (Hargreaves, 1998) em que a maioria dos professores, continua a ensinar

por detrás de portas fechadas. Esta condição torna-se então num imperativo institucional que condiciona a forma de relação entre os professores.

Em síntese, podemos dizer que estamos perante uma população escolar de filhos de pais de classe média/alta, que habita e/ou trabalha na área de influência da escola. Em relação ao seu corpo docente parece ser bastante empenhado e comprometido com a sua profissão. As relações parecem ser boas, quer ente si, quer no contacto com os alunos e restante pessoal da escola. Um factor a ter em consideração é a mobilidade dos docentes. Contudo, o conselho executivo tenta minimizar os efeitos desta situação através de um acompanhamento na integração dos novos professores. As relações que o conselho executivo mantém com os professores são marcadas pela informalidade, por uma liderança ténue na medida em que tenta influenciar práticas mas não põe em causa a individualidade docente. Este agir, parece contribuir para o ambiente relacional agradável que se vive na escola.

A organização e a gestão da vida na escola

Com a constituição dos agrupamentos passaram a existir um conjunto de novos órgãos de gestão, regulamentado pelo 115 A/98. Não nos interessa aqui fazer uma descrição de todos os órgãos que segundo a nova lei passam a intervir na gestão do agrupamento e das escolas, mas antes fazer uma reflexão sobre os órgãos que de um modo mais directo influenciam a vida na escola.

Antes porém parece-nos interessante referir, os cinco princípios éticos que em termos do agrupamento orientam o funcionamento dos órgãos de gestão na sua relação com os actores:

> A democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
> Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
> A representatividade dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
> A responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
> A estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
> A transparência dos actos de administração e gestão.
>
> (Regulamento interno do agrupamento)

O conselho executivo

Esta escola, sendo a sede do agrupamento, é o local onde estão instalados os membros do conselho executivo do agrupamento. Assim, dada esta relação de proximidade física e afectiva, uma vez que todos os membros deste conselho são docentes nesta escola, o conselho executivo funciona como órgão de coordenação da própria escola, com a vantagem da proximidade. Os membros do conselho executivo, embora tenham atribuições específicas estão na mesma sala e tomam as decisões colectivamente. Este conselho pode considerar-se como tendo um funcionamento de porta aberta, isto é sem formalismos nem momentos especificamente destinados a receber os professores, pais ou outras pessoas. Se, por um lado este tipo de funcionamento pode talvez prejudicar o ritmo de trabalho, por outro, ele garante um clima de informalidade e acolhimento pelo menos na opinião dos seus pares. De facto, na opinião dos docentes, o conselho executivo é visto de

uma forma bastante positiva, não só pela sua disponibilidade em ouvir e resolver os problemas, mas também pela autonomia e valorização do trabalho dos professores e pela sua preocupação em acolher os novos professores. Uma professora considerava mesmo que o ano de 1999/00 tinha sido um dos anos mais interessantes em termos da sua carreira profissional, destacando a este propósito o papel do conselho executivo.

> A nível das crianças tive as mesmas que o ano passado. Também no órgão de gestão, que isso é muito importante, temos pessoas que confiem em nós, que acreditam que o que eu faço com os miúdos é o melhor para eles e eu dou isso a conhecer ao órgão de gestão. Eu acho que a presidente do conselho executivo confia em mim e está à vontade com o que eu faço: Quando chegam coisas que têm a ver com estes miúdos vem ter comigo ou a Rosalina. (Helena)

Outro professor destaca o papel deste conselho em termos do modo como foi acolhido e se integrou:

> A minha integração nesta escola foi óptima, porque para já os membros do conselho executivo são todos pessoas óptimas. Não tenho nenhuma razão de queixa e acho que conseguem levar isto a bom porto. (Lena)

O papel deste conselho é também salientado por uma outra docente em termos da sua integração na escola, mas salientando outros dois aspectos: a verdade sobre o trabalho que iria ter pela frente e a disponibilidade de apoio e ajuda:

> Quando me apresentei, a direcção do agrupamento teve uma atitude de transparência dando-me todas as indicações relativas à turma do 4º

> ano. Não esconderam nada. Além disso, podia optar entre esta turma e uma turma do 1º ano.
> Porque vinha do ciclo e estes alunos eram mais próximos em termos etários, pela minha formação, em que me sentia menos à vontade nas iniciações, sobretudo à leitura e escrita e ainda porque uma colega que foi também colocada nessa altura e que se sentia mais à vontade nas iniciações decidi escolher esta turma do 4º ano, referenciada como uma turma "difícil". Mas a direcção manifestou-me a disponibilidade na medida do possível para me apoiar. Isto foi muito positivo pois não me deixaram sozinha, para além de não me terem escondido nada. Pude escolher o que mais gostava e por isso me senti desde o início responsável por esta turma. Era preciso trabalhar com os meninos que eu tinha com as suas especificidades e com as condições que existiam. (Patrícia)

Do ponto de vista das relações sociais que este conselho estabelece com os docentes e com a associação de pais parece ser uma relação directa e frontal, afim de esclarecer mal entendido e procurar soluções. Num conflito que surgiu entre a associação de pais e alguns professores, a propósito da suficiência e qualidade da comida e da obrigatoriedade dos alunos comerem o que lhes é servido, o conselho executivo num conselho escolar abordou este assunto pondo frente a frente os professores que teceram críticas e a associação de pais que tinha por sua vez emitido um comunicado sobre estes factos pondo em causa os referidos professores. Este enfrentar os problemas permitiu sanar prontamente "mexericos" e solucionar o problema, que nunca mais se levantou até ao final do ano lectivo.

Ao nível pedagógico, o conselho executivo parece usar mais uma acção de influência fazendo propostas em diversos campos em função de objectivos que viriam a ser formalizados no projecto educativo. Uma das áreas em que

este conselho executivo procurou agir foi ao nível dos apoios educativos, procurando que estes se desenvolvessem mais na sala de aula, privilegiando o trabalho colaborativo entre o professor titular e o professor de apoio. Outra área que o conselho influenciou foi a de projecto. Tendo como pressuposto a necessidade de construir uma escola em que todos os professores conheçam todos os alunos e vice-versa, propôs que o projecto da área escola fosse um instrumento que possibilitasse esse objectivo. Tendo ainda presente a ideia da necessidade da construção de redes de relações entre os professores do agrupamento, desenvolveram um projecto de formação para todos os docentes do agrupamento tendo como base as reuniões de ano.

Contudo, o espaço de sala de aula continua sendo um território que o conselho executivo respeita como sendo um espaço do professor. É verdade que nos conselhos escolares há problemas de alunos que são abordados, mas o princípio de acatar a opinião do professor dando-lhe um carácter mais institucional é a regra.

O conselho pedagógico

O conselho pedagógico embora já tivesse iniciado o seu funcionamento em termos informais no ano de 1998/99, só em 1999/00 entra efectivamente em vigor. É composto pelo Presidente do conselho executivo do agrupamento; por cinco docentes, representantes de cada conselho de escola; cinco docentes representantes de cada conselho de ano; um docente representante dos serviços especializados de apoio educativo; um docente representante de projectos; dois encarregados de educação de alunos do 1º ciclo; um encarregado de educação de um aluno do pré-escolar; um auxiliar de acção educativa. Podemos ver nesta composição uma preocupação por uma com-

posição alargada aos vários intervenientes no processo educativo, quer em termos das suas funções, quer em termos dos seus contextos de trabalho.

Reúne ordinariamente todos os seus membros uma vez por mês e cumpre as formalidades necessárias. Este é o órgão que tendo por missão orientar a vida pedagógica do agrupamento, influência a vida das diversas escolas. Esta influência pode ser vista em dois sentidos. Por um lado, através das decisões específicas que são tomadas em cada reunião e, por outro, através de um processo progressivo de normalização das diversas acções em termos do agrupamento.

A título ilustrativo refira-se o seguinte episódio. Numa das reuniões, a presidente do conselho executivo informa que se está a proceder ao equipamento das escolas com computadores, mas que só para o próximo ano virá uma verba para comprar o software. Generaliza-se uma discussão sobre esta situação e a presidente do conselho executivo diz que se tem que funcionar com o software existente nos dois centros de recursos. Os pais levantam então o problema se os centros de recursos são das escolas ou do agrupamento. Este problema gera nova discussão em que se consensualiza que os centros, embora estejam localizados fisicamente em duas das escolas são recursos do agrupamento, devem fazer chegar às outras escolas o material e equipamento disponíveis para que estas o possam utilizar mediante uma requisição. Este é um primeiro tipo de efeitos a que se vai assistindo. O segundo tipo prende-se com processos de normalização de iniciativas, actividades ou acções. A organização das provas globais foi disso um exemplo. Depois de, num primeiro momento, quer a própria presidente do conselho executivo ter questionado: "Eu não percebo porque é que têm que ser à mesma hora" ou outro professor dizer: "Acho que cada

escola tem a sua realidade" definiu-se um conjunto de regras a seguir em todas as escolas:

> Todos os alunos são acompanhados pelos seus professores. As provas iniciam-se em todas as escolas às dez horas; os 4º anos fazem de manhã e de tarde todos os alunos vão normalmente. Se houver casos especiais cada escola resolve.
>
> (Conselho pedagógico, Março de 2000)

Estes procedimentos de normalização são importantes na medida em que vão contribuindo para a construção de uma identidade em termos de procedimentos, sem contudo deixar que cada escola tenha autonomia para resolver os casos mais específicos. Mas esta preocupação normalizadora pode ocorrer em campos em que a especificidade é a regra, nomeadamente no plano dos projectos de apoio aos alunos, como o diálogo seguinte ilustra:

> Professor: Existe algum modelo ou plano de recuperação que possamos seguir?
> Presidente do conselho executivo: Já estivemos a ver, não está ainda muito bem, vamos reformular e depois mando-te.
> Representante dos pais: Mas os planos de recuperação contêm o quê?
> Presidente do conselho executivo: A caracterização do aluno; as dificuldades, as estratégias e a avaliação. Aconselho sempre a que se junte ainda os objectivos mínimos.
> Representante dos pais: Estas estratégias envolvem os pais e as famílias?
> Presidente do conselho executivo: Sim, podem envolver os pais e a mudança das estratégias na sala de aula.
>
> (Conselho pedagógico, Março de 2000)

Se este diálogo é frutuoso, quer para o conhecimento dos pais, quer para uma maior explicitação entre os professores acerca das ideias de projecto de recuperação, a regulamentação excessiva pode não só normalizar os aspectos que o projecto deve referir mas também, ainda que de uma maneira indirecta e não visível, os próprios conteúdos do projecto. Estamos perante um dilema já referido, mas na medida em que a participação é alargada, e onde a conflitualidade de interesses pode ser explicitada e negociada, podemos estar perante um cenário de minimização do próprio dilema.

O conselho de escola

O conselho de escola é composto pelos docentes da escola e um representante do pessoal auxiliar e da associação de pais. É o órgão que equivale ao antigo conselho escolar. Reúne ordinariamente uma vez por mês e é o contexto colectivo de análise e gestão, tanto da vida colectiva da escola, como de análise e/ou planeamento de alguns aspectos que se prendem com o campo pedagógico. Quanto à vida colectiva podemos citar a resolução de problemas que se prendem com a associação de pais, ou das relações entre a escola e outras entidades nomeadamente a Câmara Municipal. É também o local de planeamento de actividades:

> Professora: No dia da árvore as crianças podiam ir pela cidade pondo um laço junto das árvores novas que estão a ser plantadas".
> Outra professora: A população não tira, deviam ter também uma mensagem escrita pelos alunos
> Outra professora: O jardim de infância também pode participar nesta actividade.

Educadora: Mas a Câmara tem um projecto - plantar pinheiros - para todos os jardins de infância.

A primeira professora: Agora devemos organizarmo-nos para sair. É difícil a cada aluno encontrar uma árvore, somos muitos.

(Conselho de turma de Fevereiro de 2000)

Mas apesar da informalidade com que funciona e da comunicação fácil entre os docentes, parece haver também neste contexto o principio de "não ingerência" no trabalho pedagógico do colega e mesmo de validação das opções do colega, quando algum assunto é colocado ao grupo, sobre opções pedagógicas do professor relativas aos alunos.

Patrícia (professora titular): A Lena e a Vitória estiveram a falar sobre a importância do Mário ficar na biblioteca. Ele pode interessar-se pelas actividades.

Lena (professora de apoio): Ele diz que os outros da turma são muito pequeninos e ele não gosta.

Presidente do conselho executivo: Alguém tem alguma coisa a opor?

Várias vozes: Acho bem !.

Presidente do conselho executivo: Isso até pode ser um incentivo para a leitura e para escrita. Fica então na biblioteca...

(Conselho Escolar, Fevereiro de 2000).

Esta posição será também aquela que o conselho adoptará nas reuniões dedicadas à avaliação no final dos períodos. Assim, parece-nos que se este contexto colectivo de tomada de decisão é usado no planeamento e gestão da vida quotidiana aos mais diversos níveis, não parece ser um espaço de partilha e de troca de experiências sobretudo no campo pedagógico. Esta situação não potencializa o efeito formativo que tal contexto permitiria desenvolver e que foi durante muito tempo visto como tal. Provavelmente

porque a formação não aparece de forma expontânea e não ocorre pelo simples facto das pessoas estarem reunidas.

O conselho de ano

Este órgão sendo considerado já uma estrutura de gestão intermédia na orientação educativa, reúne os professores do mesmo ano ao nível do agrupamento. Em 1999/2000, este contexto foi particularmente importante porque foi aproveitado pelo conselho executivo para desenvolver um projecto de formação com três objectivos principais: construir uma rede de relações entre os professores do agrupamento através da troca de experiências entre os professores do mesmo ano de escolaridade; valorizar este contexto como uma oportunidade de troca de impressões e de debate; criar a oportunidade para os professores poderem ter um formador que os acompanhasse e apoiasse no percurso formativo. Assim, duas ou três vezes por trimestre os professores do mesmo ano reuniam-se e debatiam temas e problemas que os preocupavam e que tinham sido agendados previamente. O formador funcionava como um recurso e um dinamizador da discussão e das análises realizadas. Este programa permitiu ainda estabelecer uma relação entre o agrupamento e um centro de formação. Embora os objectivos não tenham sido completamente conseguidos, sobretudo pelo excesso de reuniões por um período de tempo tão extenso – um ano lectivo – que originava por vezes um número excessivo de faltas, foi apreciado pelos participantes como sendo uma experiência positiva, a continuar mas com um novo formato a definir.

Síntese

Estamos perante um conselho executivo que embora seja do agrupamento, funciona como direcção da escola. Este conselho é bem aceite por todos os

pares e funcionários e procura criar um bom clima pessoal e institucional. Tem uma liderança na vida colectiva e institucional embora se paute por uma estratégia mais apagada no plano pedagógico, sem deixar de procurar influenciar alguns acontecimentos.

O conselho pedagógico apesar do seu trabalho certamente novo no contexto das escolas do 1º ciclo parece que vive neste momento o dilema da normalização/excepção dos procedimentos e das acções que fazem parte do quotidiano da escola, procura definir o seu papel real no quadro do agrupamento.

O conselho de escola funciona de um modo colegial e informal. É o lugar por excelência onde se tomam as decisões colectivas no quadro de um estabelecimento. Todavia, este espaço de debate não se assume como um espaço de partilha e de reflexão sobre problemas pedagógicos, isto é, parece não ser visto também como um espaço de formação institucional. Em síntese, parece que este conselho vive neste momento o dilema da normalização/excepção dos procedimentos e das acções que fazem parte do quotidiano da escola. A emergência de uma liderança pedagógica que rompa uma cultura individualista, que trabalhe sobre a ideia de que a decisão colectiva é mais do que a soma das decisões individuais sancionadas, pode catapultar este conselho para novas posturas e tarefas.

O conselho de ano, apesar da experiência realizada, ter constituído um passo importante no desenvolvimento das relações entre os docentes do agrupamento, parece estar ainda à procura de um significado e de uma utilidade no contexto do funcionamento pedagógico.

Organização e funcionamento pedagógico

A organização da vida escolar tem como matriz organizativa a turma e os seus ritmos de funcionamento. Neste palco, cruzam-se os professores e os alunos definindo um quadro de relações marcadas de gestos e de significados, resultantes de concepções e de posturas em redor do ensinar e aprender. A forma como o professor inscreve a sua acção no seu projecto profissional influencia os seus gestos profissionais.

A turma e o tempo escolar

A turma é a estrutura base da organização escolar. No presente ano há onze turmas: três do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano, e três do 4º ano. As razões para a criação de mais duas turmas relativamente ao ano transacto foram diferentes. No primeiro ano foi para poder responder ao elevado número de matrículas. Embora a inscrição dos alunos seja feita no agrupamento, estes são colocados nas escolas em função da residência ou do local de trabalho dos pais. Assim, a pressão a que esta escola tem sido sujeita e o facto da gestão das matrículas não ser feita em termos do agrupamento, conduziu a que esta escola tivesse aumentado a sua população escolar. A nova turma do 4º ano resulta dos alunos em situação de retenção que ficaram do ano anterior, não poderem ser absorvidos nas outras duas turmas, que já tinham cerca de 22 alunos e da necessidade de receber alguns alunos transferidos. Ora este número de turmas, que excede o número de salas, leva a que a escola passe a funcionar em regime duplo, no primeiro e quarto ano, e, em regime normal no segundo e terceiros anos. Assim, há duas turmas do 1º ano e duas do 4º ano que funcionam no turno da manhã das 8 às 13 horas, e uma turma em cada ano respectivamente, no período da tarde

das 13.15 às 18.15 horas. No segundo e terceiro anos o horário é o normal que decorre em dois períodos de manhã das 9 às 12 horas e de tarde das 13.30 às 15.30 horas. Como podemos supor, os ritmos que tais horários impõem são bastante diferentes.

O período da tarde nos regimes duplos parece-nos ser aquele em que o tempo útil de trabalho parece ser menor. A turma do 4º ano constituída a partir dos alunos em situação de retenção e dos transferidos estava justamente no período da tarde. O facto destas novas turmas se terem constituído neste ano, deve-se também muito provavelmente ao facto de não terem professores, isto é, de terem que vir a funcionar com novos professores. Assim, os novos professores vão para o turno da tarde.

Os professores e o trabalho pedagógico

Mais do que descrever o que os professores fazem no seu dia a dia, o que seria uma tarefa muito complexa e fora do âmbito deste trabalho, procuramos perceber como é que os professores se posicionam perante os aspectos que em nosso entender são estruturantes do trabalho pedagógico: como vêem a sua actividade docente; como vêem a continuidade pedagógica em redor do grupo turma; quais os ritmos de trabalho com a turma, como perspectivam a ajuda aos alunos com mais dificuldades e como pensam a avaliação.

A actividade docente. Na generalidade, os professores vêem o seu trabalho pedagógico como uma tarefa interessante e estimulante. Quando questionadas sobre o que mais marcou na profissão é o trabalho pedagógico, a sua natureza e mesmo as suas dificuldades que é salientado:

> É o trabalho, a experiência, nós lidamos, não passamos ao lado das pessoas. Na cultura, na maneira de estar e de sentir, sentimos as suas iniciativas. (Gertrudes)

> Era uma escola complicada porque tinha várias etnias: eram os ciganos, os tendeiros, que não são nem uma coisa nem outra, e tinha também muitos alunos africanos, que viviam na zona de barracas ali mesmo ao pé da escola. E essa foi assim a experiência mais marcante. (Dora)

Os professores entendam a monodocência como uma situação que o professor é o único docente, e por conseguinte, deve ser capaz de trabalhar de igual modo todas as áreas do currículo. Embora, reconhecendo as suas limitações, acham que mesmo assim a monodocência é algo que faz todo o sentido e que deve ser preservado porque permite uma gestão mais flexível do currículo:

> Apoio a monodocência. Não quer dizer que não haja lacunas. Eu acho que na música não me sinto capaz de desenvolver, mas acho que é bom sermos nós a gerir estas coisas porque podemos passar da Língua Portuguesa para a Matemática e aproveitar as situações ou o inverso, agarrar na Matemática e explorar a Língua Portuguesa. (Dora)

A continuidade pedagógica e o grupo. Quanto às vantagens e desvantagens da continuidade pedagógica em relação ao grupo turma, há talvez um duplo olhar consoante se percebe esta continuidade pelo lado do professor, isto é, o professor acompanhar a turma do 1º ao 4º ano, ou pelo lado dos alunos, isto é, os alunos pertencerem sempre ao mesmo grupo, mesmo que o seu ritmo de aprendizagem seja mais lento ou no caso das retenções. O acompanhamento da turma pelos professores do 1º ao 4º ano é visto na generalidade como vantajoso e positivo, embora esta perspectiva não seja

completamente incondicional, uma vez que coloca um conjunto de exigências ao professor:

> Há algumas vantagens, embora quando a turma tem problemas que nós achamos que não conseguimos solucionar, isso nos deixe assim um bocado sem saber como... eu muitas vezes pergunto-me porque não consigo que os miúdos façam aquilo que eu quero? Ponho em causa a minha própria estratégia, a maneira como trabalho com eles...assim há aspectos em que é bom e outros em que não é. (...) Apesar de tudo acho que assim é melhor. (Dora)

As situações de descontinuidade pedagógica originadas pela mobilidade dos professores são vistas como um problema com fortes implicações negativas de um ponto de vista pedagógico, nomeadamente em termos da avaliação dos alunos (Pinto, 2000).

Mas é ao nível da continuidade do grupo pela manutenção dos alunos que as opiniões são mais ambíguas:

> O que eu acho contra é os miúdos com insucesso se manterem na mesma turma (...) também sou contra as classes de repetentes como tem a Patrícia (...) receber agora uma miúda que veio transferida, com uma deficiência como ela tem (...) destabiliza um pouco. (Gertrudes)

> Nalguns aspectos é positivo porque se mantém o grupo, porque se dá sempre a hipótese de que aquele aluno mude, mesmo mantendo o seu ritmo consiga chegar onde chegam os outros (...) Outra coisa é quando se distanciam muito, em termos de aprendizagem. Para eles é capaz de não ser muito bom, porque depois não têm modelos com quem competir. Esta desde que não seja demasiado (...) é saudável, espicaça de maneira a que eles trabalhem só para serem melhores. Os miúdos têm que ser

> desafiados (...) Apesar de tudo eu acho que é proveitoso manter-se o grupo até ao fim. (Dora)

Como se pode ver estamos perante um problema que é visto como um dilema. Contudo, a escola tem como prática a manutenção do grupo /turma do 1º ao 4º ano. Esta situação coloca aos professores dois tipos de problemas: um de interrogação da sua própria prática, outro de lidar com a heterogeneidade dos alunos que vai sendo cada vez mais visível ao longo dos anos de escolaridade.

A gestão do ensino/aprendizagem na sala de aula. Este problema conduz-nos à construção dos ritmos de ensino aprendizagem e aos modos de ajuda dos professores aos alunos com mais dificuldades. Na generalidade, os professores não têm um planeamento rígido do tempo em termos das matérias a leccionar e das actividades a desenvolver, excepto aquelas que envolvem outros professores e outras turmas ou que são combinadas em conjunto. Há um planeamento mensal das actividades a desenvolver e depois há ajustamentos que se vão fazendo semanalmente ou quinzenalmente.

> Normalmente planifico mensalmente. Depois a partir dessa planificação mensal, em cada semana, começo por um sítio ou continuo com aquilo que não foi concluído. Outras vezes altero a planificação em função das coisas que se passam na escola. (Dora)

Também, parece não existir uma matriz horária rígida para a gestão das várias disciplinas. Os professores na sua generalidade, apesar de testarem a trabalhar uma determinada matéria passam para outra se isso vem a propósito.

> A maior parte dos dias [a programação das actividades] não é rígida, mas todas as semanas aparece um texto escrito. Hoje foi uma carta, um relato de uma história (...) aparece também uma ficha a incidir sobre a gramática, problemas, operações e no Estudo do Meio há semanalmente um tema a desenvolver. Tanto quanto possível, a Língua Portuguesa é encadeada no trabalho (...) não tenho um horário rígido (...) isso acontece apenas para actividades que estão marcadas com outros professores. Se não acabar uma coisa, continuo na aula seguinte. (Gertrudes)

Parece haver em termos da gestão do tempo e das matérias uma certa flexibilidade, não porque aconteça por acaso, mas por uma opção deliberada. Como diz Dora: "Eu acho que é melhor assim, embora haja outras opiniões".

Também ao nível do trabalho com os alunos os professores, na sua generalidade usam várias metodologias de trabalho nomeadamente o trabalho em grupo. Contudo esta metodologia é usada de uma forma diferenciada em termos das disciplinas e a natureza da tarefa parece ser importante na definição na dimensão do grupo:

> Na Língua Portuguesa aparece porque eles fazem textos comuns, por exemplo, a pesquisa no dicionário é quase sempre feita a dois, porque é mais fácil (...) No Estudo do Meio podem ser três ou quatro (...) Na matemática também é a pares, mas é um a tirar as dúvidas do outro, porque de resto é um trabalho mais individualizado. (Gertrudes)

Também a fase em que se está, em termos de aprendizagem, parece influenciar o uso do trabalho de grupo:

> Eu uso o trabalho de grupo, mas não sempre. Para mim, o trabalho individual é neste momento [final do 2º período] o mais importante porque eu preciso perceber as lacunas de cada aluno e tentar que ele as supere. (Dora)

Apesar do uso desta metodologia, a sua utilidade parece estar mais centrada, numa ideia de ser um trabalho mais motivador, do que frutuoso em termos das aprendizagens. A necessidade de avaliação do aluno parece ser também um aspecto a ter em consideração face ao seu uso. A sua utilização diferenciada ao longo da escolaridade parece ilustrar esse pressuposto:

> No 1º ano é sempre um trabalho mais em grupo. Eles trabalham muito em conjunto e há uma dinâmica de trabalho totalmente diferente. A partir do 2º ano há um trabalho mais individualizado, embora possam trabalhar em grupo. E depois há uma avaliação global. (Gertrudes)

Os trabalhos de casa são também uma prática habitual entre os professores desta escola, embora os professores possam usá-los de modo diferente. Parece haver na generalidade dois tipos de lógicas: de prolongamento do que se fez durante o dia para ajudar a sistematizar a matéria:

> Eu marco os trabalhos de casa como sequência daquilo que se faz na sala de aula (...) Geralmente nas férias e nos feriados nunca marco trabalhos, durante a semana marco sempre trabalhos. (Gertrudes)

ou como instrumento de trabalho sobre as dificuldades dos alunos:

> Raramente marco um trabalho de casa igual para todos os alunos. Esse trabalho é mais uma forma de os ajudar nas dificuldades que têm. Há miúdos a quem eu passo mais trabalhos a Matemática, porque acho que é aí que têm mais lacunas, que podem ultrapassar com

> mais trabalho. Há outros que trabalham essencialmente a Língua Portuguesa, porque é aí que têm mais dificuldades. Fora disso, há um ou outro dia que faço um trabalho igual para todos. (Dora)

Estas lógicas dependem dos professores, não havendo por parte da escola orientações definidas por parte da escola.

A ajuda aos alunos com dificuldades. A maior incidência no trabalho individualizado à medida que a escolaridade se complexifica leva a que o professor se dirija mais à turma como se esta fosse um só aluno. Como diz Dora: "Eu não me posso dividir em muitas". Todavia, os professores têm consciência clara que os alunos não progridem ao mesmo ritmo e que há alguns que necessitam de ajuda. Tentam construir soluções para estas ajudas, de modo diferenciado, embora a filosofia seja a mesma. Há o grande grupo e os que precisam de apoio. Assim, no início há que trabalhar mais com o grande grupo para o tornar mais autónomo no seu trabalho. Nesses momentos em que o grande grupo está a trabalhar autonomamente, o professor pode então dispensar mais atenção aos alunos que têm mais dificuldades.

> No início do ano há mais matéria e os outros precisam de mais lições directas. Depois vão ficando mais autónomos, têm um trabalho preparado e então eu fico mais disponível para trabalhar com a Rosa [com NEE] e o Rafael [com retenção]. (Gertrudes)

Mas ajudar os alunos nas dificuldades que vão surgindo no dia a dia é visto pelos professores como algo que se faz, mas que ao fazer-se, beneficia uns e prejudica outros:

> Quando eu estou a ajudar um aluno, porque é aquele que nessa altura precisa mais, os outros estão um bocado mais à deriva. Há sempre alguma coisa que falha, e há sempre aqueles alunos que nunca pedem ajuda e que se calhar, ainda precisavam mais. E há quem não queira ser ajudado (...) É aí que eu sinto dificuldades, que me questiono, porque eu queria chegar a todos. (Dora)

A forma como a ajuda é concebida parece estar ligada com o modelo pedagógico do ensino ainda centrado no professor. Assim, a distribuição da sua atenção pelos vários alunos torna-se uma tarefa delicada e que desemboca no dilema do todo ou das partes, isto é, se ajuda um está a prejudicar os outros e vice-versa.

As perspectivas da avaliação. Não há em termos de escola nenhum procedimento institucionalizado em termos de avaliação sumativa e formativa. Contudo há alguns traços comuns que são evidentes nas práticas avaliativas dos professores, sobretudo nos processos de avaliação informal e na utilização de instrumentos mais formais de avaliação na sala de aula.

Quanto aos processos informais, os professores reconhecem que usam diferentes contextos de trabalho para ir recolhendo elementos pertinentes para a avaliação, embora os usos que se fazem dessas informações se possam inscrever em diferentes perspectivas de avaliação:

> Faço registos pessoais normalmente quando estou em casa. Aqui não tenho tempo. Às vezes tomo uma nota ou outra. Registo o comportamento, mais ou menos a nota que atribuo, faço a observação se atingiu isto ou não atingiu, se consegue mas com dificuldade, se está com atenção, se desenvolve bem uma conversação (...) faço normalmente registos

> semanais (...) incidindo naqueles que têm mais dificuldades ou que não conseguiram superar alguma coisa. (Gertrudes)

Os registos de avaliação são utilizados essencialmente de duas maneiras: como uma verificação dos desempenhos, isto é, numa perspectiva sumativa como no relato anterior; ou numa perspectiva formativa, isto é, as informações são postas ao serviço da aprendizagem:

> Tenho o registo dos erros, faço o registo da leitura, as técnicas das operações, também registo quando há trabalho no quadro, para ver quais são os alunos que estão com mais dificuldades na escrita e leitura, nos números ou operações, para insistir um pouco mais com esses alunos, levá-los mais vezes ao quadro e, a partir daquilo que eu sei que eles sabem, tentar que eles consigam ir um bocadinho mais além. (Dora)

Os professores reconhecem que para além desta avaliação quotidiana também utilizam fichas de avaliação de determinados momentos, normalmente no fim das unidades temáticas ou dos períodos. Contudo, acham que não são muito importantes como refere Dora: "Eu acho que o mais importante é o trabalho diário, mas faço as fichas de controlo". Além disso, o conhecimento que o professor tem do aluno já está consolidado: "Eu não preciso das fichas, já sei os que vão passar ou não" (Gertrudes). O seu valor é fundamentalmente social como refere Gertrudes: "Para os pais, para os alunos, para os colegas, mas para o meu trabalho não vem acrescentar nada".

Assim, as opiniões sobre os alunos são formadas sobretudo como nos refere Dora: "no trabalho do dia a dia, alguma coisa dos registos escritos que se fazem, mas eu acho que é um somatório de tudo". Esta visão eclética do aluno construída a partir dos desempenhos do aluno no seu trabalho quoti-

diano é visto como algo necessário "mas muito complicado" como refere Dora.

Esta complicação radica fundamentalmente na contradição de uma perspectiva de avaliação normativa, isto é, todos os alunos têm que atingir um determinado nível, com o reconhecimento de que esse tipo de exigência hierarquiza os alunos em termos de excelência, criando um ciclo de insucesso, uma vez que marca os alunos com mais dificuldades. Assim, o professor tem que sobreviver entre a exigência da norma e o respeito pelo indivíduo:

> Quando eu avalio os alunos tento ter em consideração o ponto de partida e de chegada. Há alguns que não chegam tão longe, mas eu tenho que valorizar isso, porque quero que cheguem ainda mais longe. Se vou dizer que eles não prestam ou que ainda não chegaram onde eu quero, se calhar vou marcá-los negativamente. É por isto que eu acho que é complicado avaliar. (Dora)

Assim, em termos de avaliação pode dizer-se que os professores, a consideram como algo de relativamente útil, que se tem que fazer. As ideias sobre os alunos são construídas sobre impressões globais que decorrem do trabalho quotidiano:

> [Os alunos estão a trabalhar sobre uma ficha de Língua Portuguesa, em que têm que classificar morfológica e sintacticamente algumas frases]
> Professora: Renato, são dez e cinco e isso tem que estar pronto.
> Carlos: Já acabei! [indo ter com a professora]
> Professora: Não queres dar uma vista de olhos, vê se as classes estão bem. Olhem o Carlos já acabou.
> Pedro: Também já acabei! [começa a brincar com a Joana]

[A professora começa a ver a ficha do Carlos e interpela-o sobre algumas respostas que ele deu, sugerindo-lhe a chave para as respostas. O Carlos vem para o lugar]

Professora: Porta-te bem Pedro! Não te tens portado bem!

[A professora dirige-se ao lugar de Carlos e volta a confrontá-lo com algumas das suas respostas, interpela-o e sugere-lhe pistas de correcção]

Professora: Renato, já acabaste? Tenho uma proposta, quem não acabou, leva – não acabou – e acaba em casa!

(aula de Patrícia)

Apesar de nalguns casos haver um uso mais formativo dos dados recolhidos – como no caso de Carlos –, o paradigma dominante é o de uma avaliação normativa, o que causa sentimentos contraditórios nos professores, pois reconhecem que os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes. Esta contradição reflecte o facto do ensino e aprendizagem não ser perspectivado como uma continuidade em termos de ciclo havendo assim lugar a uma avaliação de características mais formativas.

Síntese

Podemos dizer nesta escola a turma é a estrutura organizativa da vida escolar. Mas a entrada em funcionamento de mais duas turmas relativamente ao número de salas veio a alterar os ritmos de funcionamento de algumas delas.

Os professores parecem olhar a sua actividade de uma forma comprometida com os seus alunos, valorizando de uma forma geral uma das características centrais do ensino do 1° ciclo: a monodocência. Embora reconheçam que têm lacunas nalgumas áreas, salientam também como positivo a flexi-

bilidade na gestão curricular que a monodocência permite. Vêem ainda a continuidade pedagógica como uma vantagem, embora tenham algumas reservas sobre se esta continuidade se deveria manter no caso dos alunos em situação de retenção ou com grandes atrasos.

Os professores estão também conscientes que os alunos não aprendem todos com o mesmo ritmo, embora o trabalho pedagógico seja construído com base nesta lógica. Há assim a necessidade reconhecida de ajudar aqueles que têm mais dificuldade. Mas como o ensino está ainda centrado no "mesmo para todos", torna-se difícil gerir os casos em que as dificuldades se manifestam. Esta ajuda é sempre feita numa situação de compromisso que passa por ajudar um sem prejudicar os outros. È sempre assumida e vivida como um dilema, entre o todo e as partes e que só tem solução numa perspectiva curricular, isto é quando a situação passa por uma outra gestão curricular assente numa pedagogia diferenciada.

Os dispositivos de apoio educativo

As concepções

Na generalidade os apoios educativos estão a cargo de três docentes que trabalham nesta escola. Há, no entanto, o recurso a outros técnicos exteriores à escola para apoio noutras áreas, nomeadamente nas diversas terapias. Há ainda a colaboração com uma instituição a APPADM – instituição educativa de doentes mentais – no âmbito do apoio a uma criança em termos da sua inclusão num projecto de formação pré-profissional.

A maior parte do trabalho de apoio gira em torno desta equipa, que passou este ano lectivo (1999/00) de dois para três professores. O conselho executivo procurou no início influenciar o funcionamento dos apoios, procurando que eles ocorressem sobretudo no interior da sala de aula em colaboração com o professor titular, reduzindo ao mínimo a retirada dos alunos da sala de aula. Outra das medidas foi flexibilizar a possibilidade de intervenção dos professores de apoio nos primeiros anos de escolaridade. Os professores de apoio procuraram responder inicialmente a esse apelo mas com o tempo as coisas foram-se ajustando por vontade quer do professor titular quer do de apoio. Com o decorrer do tempo parece que se chegou a um consenso, ainda que implícito, sobre alguns critérios que aconselhavam uma intervenção dentro da sala ou fora da sala de aula.

O tipo de problemas da criança ou a sua idade face ao grupo parecem ter sido dois critérios seguidos para os apoios na sala de aula:

> Esta modalidade, dentro da sala de aula, foi decidida para apoiar os casos menos complexos, até pelos grupos que se podem formar. (Rosalina)

> Tentei com o Pedro, que este ano teve um retrocesso a nível das regras. Como é ainda novinho, fui para dentro da sala de aula. Penso que no próximo ano vou tentar fazer isso à mesma. (Helena)

A severidade dos problemas ou o seu atraso em termos de aprendizagem em relação à sua turma parecem estar na base da decisão dos apoios fora da sala de aula:

> Agora com os outro miúdos, como eles estão matriculados na 4ª classe, mas o seu nível é muito baixo é até proveitoso serem retirados da sala de

> aula, e como são duas ou três horas por semana não é isso que os vai traumatizar. (Helena)

Mas a decisão dos apoios serem dentro sala implica também da parte dos professores [titulares e de apoio] um conjunto de exigências, nomeadamente: um bom relacionamento: "Relaciono-me facilmente com as pessoas e tento conjugar as coisas para que não haja problemas" (Rosalina); e necessidade de um planeamento em conjunto das actividades a desenvolver na sala de aula: "Se houvesse uma articulação maior se calhar as coisas podiam resultar" (Lena).

Ora, estas condições nem sempre são fáceis de desenvolver, nomeadamente o planeamento do trabalho dentro da sala de aula. Sem uma forte aposta nesta perspectiva e apesar das boas vontades, torna-se difícil enveredar pelo caminho que o conselho executivo procurou traçar, podendo mesmo criar efeitos contraproducentes:

> Chego à conclusão que eu, que sempre defendi o contrário, neste momento começo a defender que mais vale estar cá fora. (Lena)

Contudo, como vimos, fica também o sentimento de algumas boas experiências, como Helena refere, a propósito da sua experiência com Pedro.

Quanto à possibilidade de uma intervenção mais precoce do apoio, esta situação é vista de uma forma que nos parece algo ambígua:

> Helena:- Normalmente nos primeiros anos, pelo menos até aqui, até nem os devíamos apoiar, a não ser que se já viessem detrás. Este ano é que já começamos a fazer intervenção nos primeiros anos. Eu não concordo muito que intervenhamos com as crianças dos primeiros anos,

> porque muitas vezes são questões de imaturidade, que depois são ultra-passadas
>
> Rosalina: Por um lado, há a questão que tu dizes, mas por outro há a questão das turmas, da sua formação. As turmas ficam muito grandes e não há hipótese da turma ficar mais reduzida para se poder actuar mais concretamente e se poder dar apoio mais individualizado.
>
> (entrevista)

A pressão e o consequente aumento da população escolar levam a que as turmas sejam constituídas com o número máximo de alunos. Assim, como vimos na opinião destes professores se a intervenção precoce pode ser indesejável, ela é necessária para que o professor titular tenha ajuda no seu trabalho de "iniciação".

Mais uma vez se nota aqui também nos professores de apoio uma perspectiva de ensinar todos como se fossem um só. Aos titulares cabe ensinar "os normais" aos de apoio as "excepções". Esta visão do ensino e aprendizagem acentua necessariamente uma visão deficitária dos alunos que estão a seu cargo.

O trabalho no terreno

Na generalidade, os professores de apoio desenvolvem o seu trabalho em redor de projectos que são construídos para cada uma das crianças. Estes projectos podem ser mais formais, como no caso das crianças com necessidades educativas especiais, ou mais informais, no caso das crianças com dificuldades consideradas menos graves, as de aprendizagem: "Eu fiz [projecto] para todos os que apoiei, fiz um plano informal" (Rosalina).

Estes planos são normalmente feitos em termos plurianuais, e no caso das crianças com NEE, para o ciclo completo. Todavia, esta ideia que pode parecer uma conceptualização do ensino/aprendizagem em termos de um período de tempo longo é segmentado em anos, havendo para cada ano um programa específico: "O plano é feito para o ciclo completo, o programa é que é feito por anos" (Helena). Assim, o trabalho com o aluno corre o risco de se transformar numa espécie de aulas em que se dá a matéria correspondente ao nível em que o aluno está. Como diz Lena: "Em relação a alguns miúdos estamos constantemente a dar-lhes conteúdos programáticos", embora também se reconheça que o trabalho de apoio é por vezes mais abrangente em termos de desenvolvimento pessoal, como refere Helena: " Não é só por uma questão escolar, também precisamos de conversar com eles e até precisamos de fazer outro tipo de exercícios com eles". Uma das preocupações que parece ser dominante nestes professores de apoio é tentarem trabalhar com o aluno em função das suas dificuldades. Helena faz o contraponto do seu trabalho com o que se faz a este propósito no 2º ciclo, dizendo:

> Vêem tudo pela mesma bitola e não pode ser assim. Eles têm que compreender que umas crianças têm dificuldade a Matemática, outros a Português e têm que ter isso em atenção. (Helena)

O balanço do trabalho de apoio educativo

Naturalmente que os professores reconhecem como positivo o seu trabalho, mas não de uma forma entusiasmada. O maior ou menor entusiasmo parece estar ligado à forma como cada professor entende os progressos dos alunos que apoia. De uma visão menos optimista: "O sucesso destes miúdos, pelo menos dos meus é sempre muito pouco" (Helena), até uma visão mais

optimista: "Os sucessos dos meus para mim já é muito bom, desde que vão tendo algum sucesso..." (Rosalina). O modelo que está presente é a comparação destes alunos com os alunos ditos normais. Mais uma vez se faz sentir aqui o peso de uma avaliação normativa mesmo que implícita. Naturalmente que o magro sucesso destes alunos é em geral atribuído à natureza dos próprios – mais "pesados", mais imaturos – mas também às poucas expectativas que se constróem em seu redor:

> Nem podemos pretender muito com estes miúdos [com NEE]. A gente sabe bem que eles nunca virão a ler e a escrever como os outros, mas pelo menos estão em contacto com outras crianças e o sucesso sempre vai sendo algum. (Helena)

Os casos de sucesso, embora raros, são naturalmente uma fonte de satisfação. Todavia, parece que o peso da ideia de incapacidade destas crianças é tão forte, que o sucesso não é visto como resultante do trabalho do professor de apoio, mas antes de algo de inexplicável:

> Aconteceu-me este ano para grande satisfação nossa, não só devido ao apoio mas também a outros factores, mas aconteceu, normalizou-se nas aprendizagens, teve apoio no primeiro período e depois não necessitou de mais. São estas as nossas pequenas satisfações. (Rosalina)

Assim, apesar de todas as contradições podemos dizer que o dispositivo de apoio se organiza e funciona na mesma lógica da escola regular, apesar das contradições e das tentativas de mudança preconizadas pelo conselho executivo.

Síntese

O apoio pedagógico está fundamentalmente a cargo de três docentes destinados a este fim e que não têm turma atribuída. As opções na realização deste apoio que assentavam inicialmente por este se fazer fundamentalmente dentro da sala de aula, acabou por se repartir entre situações em que o apoio era dentro da sala outras em que este era fora da sala de aula. O tipo de dificuldades dos alunos, a falta de planeamento conjunto entre o professor de apoio e o titular e ainda as relações pessoais parecem ter estado na razão das opções de apoio.

Os professores de apoio parecem ter, tem na sua generalidade, uma visão das possibilidades limitadas desses alunos, não esperando deles grande sucesso. Assim, vêem o seu trabalho também, como algo que não produz grandes resultados, pelo menos em termos gerais. Este facto fica a dever-se sobretudo à natureza problemática dos próprios alunos. Assim, parece que esta visão acentua o olhar individual e deficitário deste tipo de alunos, que compromete o eventual sucesso que os apoios poderiam ter.

A dinamização da vida na escola

Esta Escola, como nos explica a conselho executivo mostra uma grande preocupação coma sua dinâmica e desenvolvimento: "tem como prática desenvolver, quer os seus próprios projectos, quer responder aos desafios que lhe são colocados por outras instituições" Assim os projectos são um dos instrumentos chave nessa dinamização. A sua natureza e âmbito são bastante variáveis. Também a (re)construção do centro de recursos se tem vindo a revelar como um contexto de animação pedagógica. As visitas de

estudo e o passeio anual são também aspectos marcantes na vida da Escola. Não vamos assim descrever todos os projectos mas referir alguns que em nosso entender são mais significativos em função dos seus objectivos e impactos na escola.

Os projectos

O projecto educativo do agrupamento. Este projecto embora não esteja formalmente concluído é uma peça importante na vida da escola uma vez que é concebido como um instrumento estratégico de orientação e de gestão do agrupamento e tem obviamente repercussões nas escolas. Assim o projecto é assumido como:

> Um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica da comunidade educativa, que prevê e identifica recursos necessários que possam ser mobilizados, que desenvolve factores capazes de empenharem intervenientes na consecução de objectivos da escola e que sabe o que avaliar, como, quando e porquê.
>
> (Projecto Educativo do Agrupamento p.1)

A progressiva autonomia dos estabelecimentos escolares do agrupamento, bem como a sua participação na construção de uma identidade do próprio agrupamento é as fundações da conduta na construção do próprio agrupamento. Os seus grandes objectivos definidos de uma forma participada por todos os agentes que interagem no espaço das escolas, podem condensar-se em torno de seis grandes objectivos: construir um quadro de relações pedagógicas mais próximas das necessidades dos alunos; criar condições de favoreçam um desenvolvimento pessoal autónomo, quer moral, quer inte-

lectual; desenvolver um quadro de relações que favoreçam o respeito mútuo pelas diferenças individuais; criar dispositivos de formação para os agentes que intervêm na escola; melhorar a rede de relações com as famílias e com outras entidades e rentabilizar e enriquecer os recursos físicos e materiais das escolas. Estes objectivos que são desenvolvidos no projecto, apesar de globais, não deixam de contemplar um conjunto de aspectos sensíveis à comunidade escolar.

O projecto de formação dos conselhos de ano. Este projecto do agrupamento teve como objectivo criar um quadro de relações em termos do conhecimento pessoal, da partilha de experiências e resolução de problemas de forma colaborativa entre os professores. Assim, utilizaram-se as reuniões de ano como contexto de trabalho deste projecto. Esta experiência serviu também para se ir construindo um novo sentido para estas reuniões, que corriam o risco de serem vistas como mais uma reunião, a juntar ás outras já existentes. Foram, por exemplo, analisados nas reuniões dos professores do 4º ano problemáticas relativas à avaliação. Procurou-se construir um referencial comum de avaliação para todos os estabelecimentos. Este projecto permitiu assim, que os professores do agrupamento se conhecessem entre si e tivessem iniciado a construção de uma linguagem comum pelo menos nalguns aspectos, indispensável para um trabalho colaborativo.

O projecto da área escola. Tendo presente a ideia de que fazer da escola uma comunidade educativa implica quebrar as barreiras tradicionais do professor e da sua classe, organiza-se um projecto baseado na seguinte ideia: *os professores são professores de todos os alunos e os alunos são alunos de todos os professores*. Assim, cada professor individualmente ou com outro construíram oficinas de trabalho para grupos de alunos. Estes grupos eram

formados por alunos do jardim infantil ao 4º ano, que se misturavam para esta actividade e iam rodando mais ou menos todos dois meses pelas diversas oficinas. Estas incluíam actividades ou tarefas o mais descolarizadas possível. O trabalho devia ser estruturado em termos de desenvolvimento de projecto. As oficinas funcionavam às 6ª feiras de quinze em quinze dias. As oficinas foram num primeiro momento propostas pelos professores em função dos seus saberes, experiências ou gostos e depois seleccionadas de acordo com as necessidades em função do número de alunos.

Este projecto exigiu da parte dos professores um grande esforço de organização e de comprometimento pessoal e profissional com os alunos. No final do ano, este projecto foi apreciado de uma forma bastante positiva em termos da sua riqueza e das experiências que proporcionou. Como o próprio jardim infantil estava envolvido um dos aspectos mais interessantes foi o dos professores do 1º ciclo estarem com alunos do jardim de infância e dos educadores estarem com os alunos do 1º ciclo. Outro dos aspectos interessantes foi o não ter havido reclamações por parte dos professores e dos próprios pais pelo facto de nestes dias não se poder "dar matéria".

Projectos temáticos. Estes projectos giram em torno da comemoração dos "dias mundiais" ou de períodos festivos e fazem parte do plano anual de escola. Normalmente estes projectos envolvem toda a escola na elaboração de um ou vários produtos. Cada turma participa ou contribui para o desenvolvimento destes projectos, incluindo por vezes o jardim infantil. Muitas vezes estes projectos, que envolvem maioritariamente um trabalho ao nível das expressões, são aproveitados para o desenvolvimento de um trabalho em redor das matérias curriculares.

Participação em projectos. Normalmente a Escola participa em projectos propostos por outras instituições nomeadamente a autarquia. Neste caso podem só participar algumas turmas. Numa das reuniões do conselho de escola foi discutido este tipo de participação, quando esta for solicitada em cima da hora e sem um detalhe das actividades a desenvolver. Muitas vezes a agenda que as outras instituições têm para estes projectos não é o mais conveniente para a escola e nesse caso a participação é ponderada.

O centro de recursos

Esta escola já possuía uma biblioteca essencialmente composta por livros. Apresentou um projecto para o desenvolvimento de um centro de recursos, que passa pela diversificação do material de trabalho existente e pelo re-equipamento em termos de multimédia através do projecto nónio e ainda a adequação do espaço a um ambiente de trabalho agradável. Este projecto foi aceite e está neste momento em fase de execução. Há um técnico a trabalhar nesse projecto À medida que o projecto vai sendo desenvolvido, parece que a sua utilização vai aumentando por parte dos professores. Todas as turmas desenvolvem as suas actividades, uma vez por semana no centro de recursos, num dos períodos do horário lectivo. Para além disso, os alunos vão por vezes ao centro de recurso fazer pesquisas em dicionários ou enciclopédias ou passar os textos em computador. Há mesmo um aluno com NEE que está durante duas tardes por semana, no Centro de Recursos para ensinar os colegas a trabalhar com os computadores.

As visitas de estudo e o passeio anual

As visitas de estudo ocorrem normalmente uma vez por período e são encaradas como uma actividade pedagógica. Normalmente há uma preparação

da visita sobre o que se vai ver e depois há um trabalho de exploração e sistematização sobre o que se viu. Todavia, esta preparação é bastante diferente de professor para professor. Há alguns que a preparam como um projecto. Os alunos trabalham sobre o que vão ver, normalmente por grupos, cada grupo tem uma missão de recolha de dados na visita, e posteriormente há o tratamento, a partilha dos dados e a construção de um produto final da turma. Noutros casos há apenas uma exploração em termos de relato escrito ou oral do que foi a visita.

Embora não seja um projecto, o passeio anual é um acontecimento relevante na vida da escola já que reúne toda a gente num contexto diferente. Ele é organizado normalmente por dois ou três professores que ficam com essa tarefa.

Os projectos são objecto de uma avaliação no final do ano numa reunião do conselho de escola. No ano de 1999/00, os projectos foram considerados como interessantes e importantes na dinâmica das escolas, embora os calendários e as actividades devam ser por vezes melhor negociadas, sobretudo com as entidades exteriores. Foram feitos alguns reparos à forma como decorreu o passeio anual. Esta atitude mostra uma atitude da escola de participante activo face aos projectos, e não de mero consumidor como por vezes as escolas se transformam. Um dos aspectos que os professores se referiram mais na avaliação foi o gosto que os alunos mostraram e a adequação das actividades aos alunos.

Em síntese, podemos dizer que há um leque muito variado e diversificado de projectos de que a escola procura tirar o melhor proveito possível em função dos seus objectivos e dos seus alunos. Mas tem também uma postu-

ra de vigilância em relação à pertinência desses mesmos projectos. Estes projectos reflectem as diversas vertentes de preocupação da Escola.

As relações da escola com a comunidade

Antes de avançar importa definir o âmbito daquilo a que chamamos comunidade, Neste quadro vamos considerar a comunidade como as pessoas ou as instituições com quem a escola se relaciona de uma forma privilegiada, nomeadamente, os pais, a autarquia e as instituições de formação.

Os encarregados de educação

Os pais têm uma presença muito forte nesta escola. Estão organizados em associação de pais que tem uma sala na própria escola. A associação é a responsável pela gestão do refeitório e do atelier de tempos livres. As conflitualidades por vezes existentes e que decorrem da gestão destes equipamentos são discutidas nas reuniões do conselho escolar, como no caso de um problemas em redor da qualidade e da quantidade da comida servida aos alunos. Assim, a este nível a relação é considerada como "franca e aberta", quer pelo representante da associação de pais, quer pelo conselho executivo.

As relações com os pais, que acontecem fundamentalmente através das reuniões trimestrais, ocorrem também de forma informal. As relações são consideradas pelos professores como normais:

> É uma relação que em geral é normal. Depois há casos pontuais, uns que conheço melhor porque vêm à escola, há outros que vêm menos. Geral-

> mente vêm às reuniões de período, embora haja uns que nunca apareceram. (Gertrudes)

Na primeira reunião, os professores normalmente explicitam não só o que se vai trabalhar com os alunos, bem como a necessidade e importância dos pais ajudarem os seus filhos:

> No início do ano dei-lhes a conhecer o programa, e pedi-lhes que colaborassem para que os filhos pudessem ultrapassar as dificuldades que fossem surgindo. (Dora)

Neste pedido aos pais sugerem-se alguns modos de o operacionalizar, mas marcando de forma nítida papel reservado ao professor:

> Peço-lhes que os ajudem, mas que os deixem cometer erros para eu poder saber como e quando é que eles estão em dificuldades, e se os pais quiserem ajudar e não souberem, que se dirijam a mim. (Dora)

Nas reuniões trimestrais, os pais são informados do progresso escolar dos seus filhos, tendo acesso aos trabalhos realizados e podendo colocar questões:

> Normalmente nas reuniões de avaliação eu comunico-lhes os trabalhos que os filhos têm feito, têm acesso aos dossiers de trabalho deles (...) e depois entrego-lhes a ficha de avaliação, se tiverem questões a colocar podem colocar. (Gertrudes)

Esta situação revela a preocupação e a necessidade de dar a conhecer aos pais o contexto e os modos de trabalho de forma a garantir que se o aluno não progride tanto quanto os pais desejam, o professor não venha a ser posto em causa.

É justamente neste sentido, ainda que raramente, se faz notar a pressão dos pais quando os resultados dos alunos não coincidem com as suas expectativas:

> Se a menina não sabia era porque eu não ensinava, porque não trabalhava com ela, deixava-a de lado...e esse tipo de coisas...mas não aceitam que os miúdos têm dificuldades. (Gertrudes)

É assim evidente a necessidade de abrir e tornar transparentes os trabalhos e os seus próprios processos, para que se caminhe na construção de uma relação de confiança que se pretende com os pais, e que de resto é um dos objectivos do próprio projecto educativo.

Os professores de apoio, como não têm turma, privilegiam os contactos pontuais e informais na aproximação aos pais das crianças com que trabalham:

> Eu tenho muitos encontros pontuais com os encarregados de educação. Telefonamos quando há um problema qualquer. (Rosalina)

Assim, do que os professores afirmam parece que os pais destas crianças estão também disponíveis para os contactos com os professores, quando tal se verifica como necessário.

Instituições da comunidade

A autarquia. Na opinião do conselho executivo as relações com a autarquia decorrem de uma forma normal. A relação é boa já que existe também da parte da autarquia uma compreensão dos problemas e das necessidades

das escolas. Esta relação é normalmente feita sempre com o mesmo interlocutor por parte da Câmara, o que facilita as coisas. Esta relação passa também pela oferta de projectos que a autarquia oferece às escolas em várias domínios. A posição da escola parece ser a de aproveitar e comprometer-se com o que julga ser benéfico para o seu desenvolvimento.

As relações com instituições de formação. A Escola mantém há cerca de 3 anos uma relação bastante estreita com uma escola superior de educação, na medida em que recebe normalmente estagiários. Em contrapartida, têm sido desenvolvidos alguns projectos de formação/acção em parceria com a referida instituição

Mas a escola também mantém relações de cooperação com um centro de formação de professores no âmbito da organização de algumas acções de formação.

Em síntese, a escola tem um leque de relações muito amplo e variado, onde a relação com os encarregados de educação ocupam um lugar de destaque. Esta relação, até pelo grande envolvimento dos pais na escola, parece ser franca e aberta, enfrentando-se os conflitos quando estes existem, numa busca de soluções para os problemas encontrados. Esta frontalidade reduz substancialmente os "ruídos de fundo" que possam existir nesta relação. Do ponto de vista do acompanhamento dos alunos na escola por parte dos pais as relações são consideradas como normais. Ocorrem sobretudo em situações formais – nas reuniões de notas – embora aconteçam também em situações informais. Estas são de resto, as situações mais frequentes que os professores de apoio utilizam no relacionamento com os pais.

Parece haver da parte dos professores preocupação em informar os pais sobre a evolução dos alunos, os objectivos do programa, e os modos de trabalhar e as produções dos seus filhos na sala de aula. Esta preocupação pela transparência que é necessariamente útil aos pais e responde certamente aos seus desejos, parece ser também um meio dos professores se defenderem de algumas pressões em eventuais situações de insucesso.

Considerações finais

Perante esta visão da escola da alameda fica a ideia de que esta escola vive um clima relativamente calmo, sem grandes problemas de ordem social ou criados pelos seus alunos. Quando existem alguns problemas a situação tende a ser rapidamente sanada. A sua população é constituída essencialmente por alunos que residem perto da escola, sendo esta de fácil acesso. O seu corpo docente parece ser empenhado na sua profissão, está comprometido com a monodocência, embora reconheça que as ajudas de colegas nalgumas áreas são fundamentais. O clima em termos relacionais entre as pessoas que vivem e trabalham na escola parece ser tranquilo, sem exposição de conflitos e sem rumores de bastidores. O espaço é limpo, bem cuidado e com marcas de que é habitado por crianças, que têm muitos dos seus trabalhos expostos nas paredes.

A Escola da Alameda por ser a sede do Agrupamento, é de certo modo também o seu pólo dinamizador. Assim vive e é influenciada de uma forma mais intensa e directa pela acção dos órgãos de gestão do Agrupamento. Estes são como se fossem também os órgãos desta escola, nomeadamente o conselho executivo. Este é em geral bastante bem aceite pelos docentes e é visto como um órgão disponível, amigável, democrático. A sua acção é

pautada pelos princípios consignados no projecto educativo do agrupamento e, como tal, aceites pelo menos por alguns docentes [os que se mantêm na escola]. Para minimizar os efeitos da mobilidade docente este conselho presta especial atenção à integração dos novos docentes e ao seu apoio. Apesar de não interferir no trabalho do professor na sala de aula, não deixa por vezes de tentar influenciar o campo pedagógico. Os conselhos pedagógicos e conselhos de ano, por serem órgãos completamente novos no 1º ciclo do Ensino Básico e pré-escolar, procuram encontrar os caminhos mais adequados ao desenvolvimento do agrupamento. A sua actividade desenrola-se, tendo sempre presente o dilema da normalização excessiva e da excepção absoluta e permanente. O conselho de escola, herdeiro do conselho escolar, é o fórum das decisões colectivas da própria escola. A não ingerência no trabalho docente na sala de aula, parece continuar a ser uma regra. Podemos talvez dizer que há, apesar de todos os órgão de gestão, um déficit de liderança pedagógica.

A Escola da Alameda tem como estrutura organizativa da vida escolar a turma. É em redor dela e dos seus ritmos que gira a sua vida. O facto de neste ano terem entrado mais alunos para responder à procura, veio criar uma nova situação nesta escola, a introdução de algumas turmas a funcionar em regime duplo com a consequente compressão dos horários e a escolha de quem fica de manhã e de tarde. Mas esta matriz organizativa reflecte-se também na organização e no funcionamento pedagógico. O ensino dispensado tem, como destinatário primeiro, o grupo/turma. Os alunos que não acompanham o ritmo do grupo são tratados como casos excepcionais. Estes, pode dizer-se que estão na preocupação dos professores que tentam também encontrar algumas respostas para estes alunos. Todavia, a lógica de ensinar todos ao mesmo tempo e do mesmo modo leva a que os alunos pro-

blema sejam objecto de intervenção pedagógica nos momentos em que o grande grupo está em trabalho autónomo. Esta lógica de funcionamento conduz, a que o apoio aos alunos com mais dificuldades tenda a ser secundarizado no âmbito do trabalho do grupo, embora estes alunos não deixem de ser o alvo das preocupações dos professores.

Para responder também a este problema existe um dispositivo de apoio educativo, com os seus próprios professores. Durante este ano lectivo, procurou-se que os professores de apoio e os titulares trabalhassem mais em conjunto no interior das salas de aula. Todavia, com o tempo e invocando-se diversas razões verificou-se a tendência para se voltar à situação tradicional da delimitação territorial entre o normal e a excepção. Os normais ou com pequenas dificuldades são apoiados dentro da sala, os alunos com maiores dificuldades são-no fora das salas de aula. Assim, apesar do grande empenhamento dos professores, podemos dizer que a capacidade de integração dos alunos excepcionais no grupo/turma em termos pedagógicos é relativamente modesta.

Uma das características que se nota nesta escola é o seu grande empenhamento nos projectos como meio de dinamização da vida escolar. Os projectos existentes são de âmbito e natureza diferentes, mas mesmo aqueles que envolvem o agrupamento têm um núcleo forte de funcionamento nesta escola. Embora não haja nenhum projecto especificamente virado para o trabalho na própria sala de aula, há alguns que de uma forma indirecta, podem vir a influenciar o modo de trabalho pedagogicamente dos professores.

Em termos de avaliação, tanto ao nível do agrupamento, como da escola, não há nenhumas orientações específicas. A avaliação fica assim ao critério de cada professor. Todavia, é possível perceber que existe um conjunto de perspectivas e de procedimentos que são comuns aos vários professores. Pode considerar-se que há em geral vários tipos de avaliação. Ao nível do trabalho pedagógico quotidiano, a avaliação que se pratica está relativamente próxima de uma avaliação com características formativas. As informações que o professor vai recolhendo servem não só para ir construindo uma imagem global do aluno, mas também para ajudar o professor, dentro de certos limites, a intervir de uma forma mais individualizada com cada aluno. Contudo, o modelo de avaliação dominante é um modelo normativo, em que o sistema de referência é uma espécie da média da turma. Este tipo de avaliação leva a que os alunos sejam olhados em termos escolares em função do lugar que ocupam numa certa hierarquização do rendimento escolar. Por rendimento não se entende só o desempenho, mas antes uma visão global do aluno, compreendendo também as suas características pessoais face à escola e aos outros.

Esta escola parece ser uma instituição aberta ao exterior já que mantêm com a comunidade um vasto leque de relações. Naturalmente que os encarregados de educação são os interlocutores privilegiados nesta relação. Desde logo, com a associação de pais que gere o refeitório e o atelier de tempos livres a funcionar na escola. Mas esta relação passa também por assegurar as informações sobre o percurso escolar dos alunos, quer em situações mais formais, quer informais. Apesar da abertura da escola e da disponibilidade dos professores para o atendimento dos pais, estas relações não parecem ser geridas pela escola numa perspectiva de envolver mais os pais no acompanhamento e apoio dos seus filhos. Há como que uma demarcação e afirma-

ção entre o que é o trabalho de especialista e a acção dos pais. Mas estas relações estendem-se também à autarquia e às próprias instituições de formação. Esta escola sempre mostrou uma grande abertura à formação inicial de jovens professores, disponibilizando lugares para estágio.

Em síntese, estamos perante uma escola, que faz parte de um agrupamento e que representa não só uma mudança de nome, mas também uma esperança de transformação de práticas. A escola da Alameda é assim uma instituição em mudança embora esta confronte os seus actores com situações problemáticas em termos de dilemas com os quais é necessário lidar numa perspectiva da sua superação. A cultura individualista que ainda é forte, pelo menos ao nível da organização do trabalho pedagógico, não é um bom quadro para se avançar na superação destes problemas. A emergência de uma liderança que ainda é tímida, pode com o tempo vir a desenvolver-se e a contribuir para que a escola dê passos significativos na resolução de alguns dos dilemas com que se debate.

Capítulo VI

Os Discursos Avaliativos no 1º Período

Enquadramento e contextualização

Por avaliação formal em contexto institucional designamos os momentos, decorrentes da avaliação prescrita, que a instituição destina formalmente para a avaliação dos alunos. Neste contexto cada professor expõe aos seus pares um conjunto de enunciados avaliativos sobre os seus alunos. Posteriormente dá um conjunto de informações avaliativas os pais.

Estas reuniões no quadro do 1° ciclo do ensino básico acontecem três vezes durante o ano correspondendo ao final dos três períodos de aulas em que o ano escolar se encontra subdividido.

As reuniões são marcadas e convocadas pela direcção do agrupamento. Elas decorrem normalmente após o período lectivo e têm habitualmente uma duração média de duas horas por reunião. No caso dos 1° e 2° períodos foram reservados dois dias para a ocorrência destas reuniões. No 3° período foram reservados quatro dias. Em cada dia teria lugar uma reunião de cerca de duas horas.

Estas reuniões decorrem com a presença de todos os professores com turma da escola e com os professores de apoio. É presidida por um membro da direcção da Escola-

Estas reuniões são a ponta de um *iceberg* em matéria de avaliação e muito embora saibamos que a avaliação é muito mais que estas reuniões, elas constituem a parte socialmente reconhecida, como o momento "nobre" da avaliação, são mesmo o espelho da própria avaliação.

Em termos de avaliação, até à reunião de notas tudo se passa entre o professor o aluno e eventualmente os pais, num quadro, que embora profissional, é o individual que é nota dominante. A construção das opiniões que os vários actores têm entre si, e nomeadamente a do professor sobre os alunos, vai-se tecendo entre negociações múltiplas e, muitas vezes, multilaterais. Quando a reunião acontece passa-se do domínio pessoal ao institucional. As apreciações que antes eram do professor são agora da instituição. O dizer do professor torna-se num dizer institucional e, como tal, mais "verdadeiro", definitivo e socialmente visível.

Apesar destes momentos de avaliação instituídos serem um momento de explicitação pública dos balanços efectuados por cada um dos professores acerca dos seus alunos, esse momento colectivo tem em si um potencial que pode, ou não, ser usado ao serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem. A questão consiste em perceber como é que as instituições lidam com essas informações: de uma forma estática em que se limita a divulgar as informações de cada aluno ou interrogando as informações disponíveis para criar melhores condições de ensino e aprendizagem, isto é, dando uma utilização formativa a essas informações.

Assim, o significado destes momentos de balanço no quadro pedagógico e os seus usos são elementos importantes na construção de uma escola que se reconhece como contexto de aprendizagem de inclusão e apoio aos alunos ou numa escola que se vê como um contexto "igual "para todos e que pouco tem a ver ou pode nos méritos ou deméritos de cada aluno. Recorremos assim à noção de avaliação formativa de forma a perceber se a avaliação produzida é reinvestida no processo pedagógico e se o próprio processo de

produção dos dizeres avaliativos permite que estes funcionem para a uma construção efectiva de soluções de superação das dificuldades.

Segundo Allal (1979) para que haja um processo de regulação é necessário que em termos processuais se verifique uma de recolha de informação, que essa informação seja interpretada de modo a permitir orientar a acção no desenvolvimento de estratégias e procedimentos para a superação dessas dificuldades. O próprio desenvolvimento destas propostas de trabalho deve ser consistente com procedimentos que procurem ajudar a perceber a pertinência de tais propostas.

Uma vez que o objectivo central da nossa análise consiste em perceber os motivos e os significados pedagógicos destas reuniões utilizámos os processos enunciados anteriormente como eixos constituintes de uma avaliação orientada a melhoria do processo de ensino aprendizagem nomeadamente:

- **Apresentação do "estado" escolar do aluno**, em que se analisa o tipo de informações que o professor retêm e privilegia de cada aluno;

- **As interpretações ou justificações do "estado" do aluno**, em que olha para as justificações que o professor encontra;

- **As orientações para a acção**, onde se evidenciam as acções que visam a superação das dificuldades;

- **Reflexão sobre as actividades desenvolvidas,** onde se analisa as ideias que os professores manifestam face a determinadas estratégias já experimentadas.

De uma forma breve, como o objectivo de facilitar a leitura referimos que a metodologia que seguimos na análise dos enunciados avaliativos consiste, num primeiro momento, em identificar os quatro eixos de análise já definidos e, num segundo momento, identificar a categoria a que pertence o enunciado dentro do respectivo eixo. A apresentação dos resultados não segue a sequência do discurso enunciado pelo professor, mas a lógica de articulação dos vários eixos tendo em conta uma perspectiva formativa do processo de avaliação. Dentro de cada eixo, as categorias são analisadas seguindo como critério a sua frequência de utilização no discurso dos professores.

No eixo **apresentação dos alunos** as categorias são *situação escolar*, o *percurso escolar*, *os modos de estar na aprendizagem*, as *dificuldades e/ou as potencialidades* dos alunos e as suas *características pessoais*.

No eixo das **justificações/interpretações** as categorias são: *a atribuição a um problema*, *justificação técnica*, *aspectos pessoais*, *aspectos relativos à escola* e *aspectos relativos à família*.

Quanto ao eixo das **orientações para a acção**, que têm como objectivo ajudar a minimizar ou ultrapassar os problemas detectados podem incidir sobre as seguintes categorias: *actividade pedagógica do professor*, *apoios na escola*, *apoios fora da escola*, *recurso às famílias* e *continuar na mesma*.

Quanto ao eixo da **apreciação da coerência das actividades desenvolvidas**, que tem como objectivo evidenciar as reflexões que os docentes fazem sobre as actividades em curso, as categorias são: *actividade pedagógica desenvolvida*, a *actividade desenvolvida pelas famílias*, o *desempenho escolar dos alunos*, e ainda *com o tempo se vê.*

As descrições dos professores podem abarcam assim um vasto campo descritivo, muito embora para cada aluno não tenham necessariamente de estar presentes nem todos os eixos nem todas as categorias. É precisamente as escolhas que cada professor faz do que é dito e de como é dito, que nos interessa tomar como unidades de análise. Seguiremos ao longo desta análise, a ordem dos anos de escolaridade que os professores utilizaram na reunião, para a apresentação dos seus discursos avaliativos. Nas referências o primeiro nome refere-se à professora que enuncia o discurso; o segundo ao aluno. Nos quadro a sigla P refere-se ao professor titular da turma, a PA refere-se a um professor de apoio, a OP refere-se a outro professor.

A reunião de avaliação do 1º período

A reunião do conselho escolar para proceder à avaliação, decorreu durante dois dias (14 e 15 de Dezembro) após o funcionamento das aulas, das 18:30h às 21:00h. Na reunião estavam presentes todos os professores em serviço naquela escola num total de dezasseis: três do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano, quatro do 4º ano, três professoras de apoio, uma professora em situação de pré-reforma sem turma e a responsável pelo centro de recursos. Para além destes docentes, estavam ainda presentes o observador e a directora, que presidiu à reunião.

Para além do ponto único da ordem de trabalhos que consistia em fazer a avaliação sumativa dos alunos (Despacho Normativo nº 58/A/ME/92, artº 28), houve alguns pontos antes da ordem de trabalhos em que também esteve presente a representante da associação de pais e algumas auxiliares de acção educativa.

Não estava estipulada à partida nenhuma ordem a seguir para a análise das turmas. Esta ordem foi acordada na reunião e começou pelo primeiro ano seguindo-se o segundo ano e assim sucessivamente. Em cada ano em análise, todos os professores desse ano apresentam os seus enunciados avaliativos a propósito das situações. A todos os outros é permitido fazerem comentários, pedir esclarecimentos ou dar sugestões.

A reunião começou cerca de meia hora depois da hora em virtude de se terem tratado de outros assuntos. Decorreu de um modo descontraído e informal embora nalguns momentos a presidente da reunião exercesse o seu papel de moderadora da reunião.

Durante o funcionamento da reunião os docentes de um modo geral não se referem de forma detalhada a todos os seus alunos, mas apenas a alguns. Estes são também na sua maioria aqueles que são vistos como um problema. É sobre estes alunos que os professores discursam mais detalhadamente e que por vezes trocam impressões entre si.

Normalmente sobre a sua turma referem-se ao seu percurso escolar de um modo geral e indiferenciado:" O resto do grupo está bem" (Mafalda, 1º ano) ou "Todos estão a progredir" (Carolina, 1º ano). Por vezes referem-se ao

colectivo do grupo dizendo-o como bom ou razoável:" O grupo está bem, tenho dois mais que bem. Tenho três casos." (Raquel, 1º ano)

Como já referimos, é sobre os alunos que se diferenciam do grupo que o professor descreve e fala mais pormenorizadamente. Este processo de construção de figuras que se destacam de um fundo pode acontecer através de uma grande diversidade de situações e de motivos. Estes são alunos que na generalidade apresentam desvios face ao considerado como "normal". Podemos desde já referir que o diferente é tomado como figura, e portanto sujeito a uma apresentação mais detalhada. Todavia nem sempre o discurso do professor recai sobre um aluno. Podem ser por vezes vários alunos em simultâneo: "Tenho 15 alunos mas só falo de cinco...." (Patrícia, 4º ano). Assim, a análise destas reuniões incide de uma forma muito particular sobre estes enunciados avaliativos e as trocas de ideias entre pares acerca das situações apresentadas.

Os discursos avaliativos no 1º ano

Os professores referem-se ao grupo turma de um modo geral fazendo referência ao percurso do grupo dizendo que ião bem. Uma das professoras diz ainda que: "tenho dois mais que bem" (Raquel, 1º ano). Passam de seguida a apresentar mais em detalhe as situações a salientar.

Apresentação do estado do aluno. Como se pode ver no quadro 5 as três professoras do 1º ano apresentam os alunos ao grupo da seguinte forma: Verifica-se que os professores do 1º ano usam em cinco das sete situações apresentadas o *percurso escolar dos alunos*. Estas referências são utilizadas: (i) para apresentar a evolução dos alunos de uma forma genérica,

Quadro 5 – 1º Período. 1º ano. Apresentação do estado dos alunos

Categorias de análise:		**Situação Escolar**	**Percurso Escolar**	**Modo de estar na aprendizagem**	**Dificuldades/ Potencialidades**	**Características pessoais**
Professora	**Situação**					
Carolina	Américo	"Tem a matrícula adiada" (P)	" Não tem tido progressos " (P)	"Tem dias em que os pensamentos não são lógicos." (P) "Não conseguiu fazer cobrinhas em plasticina" (PA)		
Mafalda	Júlia		"Ela faz tudo aquilo que os outros fazem...excepto algumas".(P)	" Há dias em que não está predisposta" (P)	" Ela identifica as letras mas não lê, não junta as palavras"(P)	
	Isabel.		"Está a superar." (P)			
	Amélia .	"Tenho uma que entrou hoje" (P)		" Ela é muito motivada" (P)		
Raquel	Marco		"Ele vai fazendo alguma coisa... tenho os outros vinte e um"(P) ."Ele olha para mim e abana a cabeça... não sei se percebeu." (P)		"Não identifica as letras...copia".(P)	"Não fala, é muito inibido. Pede para ir à casa de banho. Tem problemas de motricidade, o miúdo é meigo. (P) "Não joga, mas é muito assim [gesto de envergonhado]"(P)
	Raul		" A matemática está muito melhor"(P)	"Não sabe as coisas, está sempre a dizer "Eu não sou capaz"(P).	"Ele copia na perfeição mas não percebe" (P)	"Miúdo pouco sociável, agressivo, grandalhão" (P).
	David	"Chegou no final de Novembro" (P)				"Não fala como os outros." (P)

salientando os seus progressos, de uma forma positiva: "está a superar" (Mafalda; Isabel), (ii) através da referência a uma área mais específica: "A matemática está muito melhor" (Raquel, Marco), (iii) ou de uma forma genérica, mas negativa: "Não tem tido progressos" (Carolina, Américo). Há uma das referências que utiliza o grupo-turma como padrão para definir o percurso escolar do aluno: "Faz tudo aquilo que os outros fazem...excepto algumas coisas" (Mafalda; Júlia).

Outra categoria usada na apresentação dos alunos é o *modo de estar na aprendizagem.* Esta acontece em quatro dos casos apresentados e refere-se tanto a aspectos mais ligados ao domínio cognitivo como afectivo (ver quadro 5). No campo cognitivo, que é o menos frequente, aparecem referências a constatações empíricas salientando aspectos deficitários a este nível: "Tem dias em que os pensamentos não são lógicos...não conseguiu fazer cobrinhas em plasticina." (P.A; Américo). No campo afectivo as referências são mais frequentes e apesar da sua diversidade em termos de forma remetem para o facto dos alunos estarem: (i) mais ou menos motivados: "Há dias em que não está predisposta." (Mafalda; Júlia); (ii) ou ainda para uma situação em que se atribui uma baixa auto-estima ao aluno: "Não sabe as coisas, está sempre a dizer que não é capaz."

Como se pode ver, no quadro 5, as referências às *características pessoais*, *dificuldades/potencialidades* e *situação escolar* dos alunos são o modo, que de seguida, os professores utilizam para apresentar os alunos.

Quanto à primeira, estas referências incidem sobre uma diversidade de aspectos: (i) ligados a aspectos do desenvolvimento: "É muito infantil, muito matulona...é violenta e agressiva...ela tem momentos de lucidez, outras

vezes divaga, outras aprende..." (Mafalda; Júlia); (ii) a aspectos relacionais: "Não fala, é muito inibido. Pede para ir à casa de banho. Tem problemas de motricidade, o miúdo é meigo" (Raquel; Marco), (iii) ou a ambos: "miúdo pouco sociável, agressivo, grandalhão" (Raquel, Raul).

Quanto à segunda (dificuldades/potencialidades) os professores referem-se: (i) a dificuldades numa área de aprendizagem: "Não identifica letras...copia" (Raquel, Marco); (ii) ou a aspectos gerais em que se salienta algumas capacidades, embora a tónica esteja na dificuldade: "Ele copia na perfeição, mas não percebe." (Raquel, Raul).

Finalmente, na terceira (situação escolar) as principais referências vão para alunos que viveram situações de transferência e como tal chegaram os seus professores mal preparados. Estes referem-se a isso dizendo: "Tenho uma que entrou hoje" (Mafalda, Amélia)

Em síntese, quanto ao modo como os alunos do 1º ano foram apresentados gostaríamos de sublinhar os seguintes aspectos:

O modo como os professores apresentam os alunos cobre um vasto leque de aspectos. Mesmo para cada aluno normalmente são apresentados fazendo apelo a diferentes tipos de informações. Como podemos constatar as referências aos percursos escolares dos alunos são muito gerais sem uma explicitação muito definida e refere-se aos avanços e recuos como algo que diz respeito ao próprio aluno, isto é, independentemente do professor e do trabalho desenvolvido. Houve apenas uma referência que constituiu uma excepção a esta postura no caso de Raquel a propósito de Marco (ver quadro 5). Neste caso, Raquel admite ainda que de uma forma implícita, a pos-

sibilidade da progressão não ficar só a dever-se ao aluno, mas também a uma interacção entre, ela e o aluno, contrariando assim uma visão de internalização dos problemas.

Nos modos de estar na aprendizagem o destaque vai para a identificação de aspectos que se prendem com a falta de motivação. Estas referências reflectem habitualmente uma óptica deficitária e da responsabilidade do próprio indivíduo. Apenas num caso o enunciado foi feito em termos de elogio. Deficitária ou existente, a motivação não é vista no quadro de uma relação entre o indivíduo, o contexto de trabalho e os seus significados, mas como algo intrínseco ao aluno. Assim as descrições continuam a ser gerais e proferidas num sentido deficitário e acentuando uma perspectiva individual.

Através das dificuldades/potencialidades procura-se explicitar as dificuldades concretas de cada aluno e explicita-se o que ele é capaz e aquilo em que tem mais dificuldade. Não há uma imagem totalmente negativa nas situações descritas, mas as descrições são sempre feitas na terceira pessoa e assumem um estatuto de factos isolados, deixando um vazio para as possíveis consequências, que podem ser restritas ou mais alargadas.

Na situação escolar salienta-se o caso das transferências. Se é verdade que no caso de um aluno transferido o professor poderá ainda não ter muito a dizer porque ainda não conhece bem a situação, não deixa contudo de ser referenciado como uma situação problemática. Não haverá muito de concreto a dizer de um aluno recém transferido, mas por esse facto constituiu um problema.

Em conclusão, embora as descrições dos alunos sejam variadas elas apresentam alguns traços comuns nomeadamente: (i) são gerais, (ii) centradas na pessoa do aluno, e (iii) apresentam de uma forma geral uma visão deficitária do aluno, isto é, este é descrito pelo que não tem.

Interpretações/justificações. Os professores encontram as seguintes justificações/interpretações para os situações que apresentaram como se pode ver no quadro 6.

Da leitura do quadro 6 podemos referir que as justificações/interpretações se distribuem por diferentes categorias. Destas as mais frequentes e que foram referidas em quatro situações são *a atribuição a um problema* e os *aspectos relativos à escola.* Quanto à primeira, as justificações podem ser baseadas em dados empíricos que o professor vem observando num dado aluno, e cada novo comportamento pode reforçar a ideia que o professor tem, construindo-se assim uma relativa certeza na existência de um problema: "Noto problemas emocionais... no outro dia deu uma tesourada noutro, tirámo-lo de ao pé do outro e agora não quer fazer nada" (Raquel; Raul). Mas as justificações desta natureza podem estar: (i) numa fase de relativa indefinição, onde são formuladas apenas conjecturas: "(...) o problema não está identificado...mas tem problemas emocionais" (P.A, Américo); (ii) ou ainda, numa fase em que se anda à procura de justificação para o problema: "Não tem nenhum relatório?" (Raquel, David). Esta pergunta configura uma situação, em que se reconhece aquela criança com um problema, devido a algumas características, mas estas ainda se apresentam pouco delimitadas. Para além disso, como o contacto com o aluno é ainda reduzido, uma vez que veio transferido, não há hipóteses formuladas. Então, faz-se apelo a um processo de diagnóstico formal.

Quadro 6 – 1º período. 1º ano - Interpretações/justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Características pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Carolina	Américo	" O problema não está identificado…mas tem problemas emocionais"(PA) "Tem problemas emocionais [a partir da visita da mãe]" (PA)				" A mãe tem problemas só aprendeu a ler tarde… divorciou-se, vê pouco a criança" (PA) " Querem que ele faça alguma coisa se o conseguir tudo bem" (P)
Mafalda	Júlia	"Os problemas não partem de um problema de visão… noto uma baixa auto-estima" (P)		"È muito infantil, muito matulona" (p) "É violenta e muito agressiva" (P) "Anda a ter um desenvolvimento muito precoce em certos aspectos…estava aos beijinhos" (P)	Ela tem momentos de lucidez, outras vezes divaga, outras aprende…" (P)	"Os pais adoptivos vêm a saber que a Júlia tem dois tios naturais deficientes profundos" (P)
	Isabel				"Veio sem pré-requisitos" (P)	
	Amélia				"Tenho uma que entrou hoje a Amélia" (P)	
Raquel	Marco				"O Marco falta imenso. Quando o irmão falta ele falta." (P).	
	Raul	"Noto problema emocionais… no outro dia deu uma tesourada noutro, tirámo-lo de ao pé do outro e agora não quer fazer nada" (P)		"Ele tem muita ansiedade" (P)		
	David	"Não tem nenhum relatório? (D)				

Quanto à segunda (*aspectos relacionados com a escola*) foram avançadas duas justificações que remetem para as insuficiências em aprendizagens anteriores, enunciadas de uma forma explícita: "Veio sem pré-requesitos" (Mafalda, Isabel), e de forma implícita: "Tenho uma que entrou hoje" (Mafalda, Amélia). A outra justificação embora se prenda com as aprendizagens põe a tónica nas faltas: "O Marco falta imenso. Quando o irmão falta ele falta."(Raquel, Marco). Outra justificação, ainda, prende-se de certa forma com o estar e ser da aluna na escola e no trabalho: "Ela tem momentos de lucidez, outras vezes divaga, outras aprende" (Mafalda, Júlia). Continuamos a estar perante uma perturbação em termos de aprendizagem, mas neste caso, por alheamento.

Outro tipo de justificação, que foi enunciada em duas situações, incide nos *aspectos pessoais*, invocando características do estado psicológico do aluno: "Ele tem muita ansiedade" (Raquel, Raul) e de aspectos de desenvolvimento: "Noto uma baixa auto-estima...anda a ter um desenvolvimento muito precoce em certos aspectos...estava aos beijinhos" (Mafalda, Júlia)

Também em duas situações as justificações recaíram sobre *aspectos relacionados com as famílias*. Em ambos os casos, invocam-se situações de perturbação familiar e aparece uma certa ideia de hereditariedade: "Os pais adoptivos vêm a saber que a Júlia tem dois tios naturais deficientes" (P.A, Júlia) ou " (...) a mãe tem problemas só aprendeu a ler mais tarde...divorciou-se, vê pouco a criança" (Carolina, Américo). É de salientar que esta justificação foi avançada pela professora de apoio.

Em síntese, podemos dizer que as *justificações/interpretações* avançadas são também diversificadas na medida em que se distribuem por todas as

categorias. Contudo há três casos (ver quadro 6) em que é apenas usada uma justificação.

Na atribuição a um problema verifica-se a tentativa *etiquetar* os alunos de, baseados em observações empíricas. As interpretações /justificações são em geral vagas, fazendo apelo ao senso comum, muito centradas em características pessoais e/ou familiares em que se intui que o professor tem pouco poder de intervenção.

Os "aspectos relacionados com a escola" incidem sobre as deficiências no processo de aprendizagem, porque vieram de uma outra instituição ou por faltas, que nesta idade se ficam a dever a problemas relacionados com as famílias. Num dos casos são referidos o alheamento e a divagação como responsável pela ausência do aluno nas situações de aprendizagem. Assim, este tipo de justificações permite perceber a associação que é feita às transferências. Estas escondem aprendizagens deficitárias. Esta associação é de resto tão forte, que estes alunos transferidos são aqueles para quem é apenas enunciada uma justificação. A transferência é talvez causa bastante em si própria. Também nestes casos a causa está centrada na pessoa.

Quanto aos aspectos pessoais, eles acentuam uma imagem problemática do aluno em termos pessoais, tanto ao nível físico, como psicológico. A relação com os outros é também salientada pondo a causa da sua perturbação no próprio aluno.

Nos aspectos relativos às famílias emergem como causas as perturbações familiares e ou uma ideia de hereditariedade "familiar"

Concluindo, embora as justificações/interpretações avançadas para as situações enunciadas sejam variadas elas apresentam alguns traços comuns nomeadamente: (i) são gerais; (ii) muito baseadas em ideias de senso comum, isto é, sem terem sido objecto de uma recolha de informação sistemática; (iii) apresentam uma visão deficitária do aluno, sendo aquele que tem problemas devido às suas características intrínsecas, familiares ou contextuais. As justificações são vistas como algo que não diz respeito nem à escola, e muito menos, à relação pedagógica com o professor.

Orientações para a acção. Perante estas justificações vejamos agora as medidas que os professores preconizam para resolver ou minimizar os problemas enunciado.

Como se pode constatar no quadro 7, o tipo de propostas feitas de uma forma mais frequente recaem na categoria *recurso à família*. Estas acontecem em cinco situações, e cobrem aspectos muito diversos: desde falar-se com as famílias para que elas se impliquem nas soluções que os professores e os técnicos encontraram para os apoios terapêuticos: "A terapeuta da fala sugeriu que se falasse com a família" (Carolina; Américo), ou para que os pais dêem autorização: "A mãe autoriza a que tenha apoio de psicomotricidade...o difícil é que a mãe venha para dar autorização" (Raquel,Marco), passando por tentar que as famílias levem os filhos a um médico: "Aconselha os pais a levá-lo ao médico. Ele tem dificuldade em exprimir-se" (Directora, David, Célia); até situações de em que se tenta chamar a atenção aos pais para as dificuldades dos filhos: "A mãe diz que o filho não sabe o que é a escola...já tentei falar com o pai e ele desviou a conversa. Eu escrevi na ficha se ele fez as tarefas ou não" (Raquel,Raul).

Quadro 7 – 1º Período. 1º ano - Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Carolina	Américo		"Se o ponho ao lado dos outros não consegue …dispersa-se" (P)		"É acompanhado pelo professor da motricidade fina… pela terapeuta da fala " (P) Sugestão da t da fala para arranjar um terapeuta ocupacional (P)	A terapeuta da fala sugeriu que se falasse com a família (P)	
Mafalda	Júlia		" O que tenho feito é ir ao encontro das necessidades-trabalho com ela vinte minutos" (P) "Tenho feito o que posso com a Júlia"(P) "Nunca pus a hipótese da Júlia sair da aula para o apoio" (P) o ritmo (P)."				
	Isabel		"Estou a reflectir num projecto só para ela: O que é que eu já sou capaz de fazer e a partir daqui o que vou aprender de novo "Levá-la a perguntar porque é que não faço como os outros, e depois em conjunto vamos ver o que falta, para fazer o mesmo" (P)				
	Amélia		Não sei muito bem o que vou fazer…ela é que vai marcar" (P)			"Pede a colaboração da avó… a avó foi nossa colega " (D)	

Raquel	Marco				"A mãe autoriza a que tenha apoio de psicomotricidade" (D)	"A mãe autoriza a que tenha apoio de psicomotricidade... o difícil é que a mãe cá venha para dar a autorização " (D)	
	Raul					"A mãe diz que o filho não sabe o que é a escola" (P) "Já tentei falar com o pai e desviou a conversa. Eu escrevo na ficha se ele fez ou não" (P) Tens que falar com os pais para perceber o que há" (PA)	
	David					"Aconselha os pais a levá-lo ao médico. Tem dificuldade em exprimir-se." (D)	

Em três situações, as propostas apresentadas remetem para aspectos que têm a ver com a *actividade pedagógica do professor*, muito embora esta se possa manifestar de diversas maneiras. (i) Uma das formas enunciadas, consiste em procurar condições ou situações de trabalho pedagógico mais adequado às necessidades do aluno: "Se o ponho ao lado dos outros, não consegue...dispersa-se" (Carolina, Américo); ou "O que tenho feito é ir ao encontro das necessidades, trabalho com ela vinte minutos" (Mafalda, Júlia). (ii) Outro tipo de proposta, põe a tónica na construção de um projecto de trabalho específico para o aluno.

Esta postura é assumida apenas numa situação: "Estou a reflectir num projecto só para ela: o que eu sou capaz de fazer e a partir daqui o que vou aprender de novo...para levá-la a perguntar porque não faço como os outros. E depois em conjunto vamos ver o que falta para fazer o mesmo" (Mafalda, Isabel).

Numa única situação, foram referidos os recursos aos *apoios fora da escola.* Embora estes já existam, preconiza-se, quer a sua continuidade, quer o seu alargamento: "É acompanhado pelo professor da motricidade fina...pela terapeuta da fala...há uma sugestão da terapeuta da fala para arranjar uma terapeuta ocupacional" (Carolina, Américo).

Em síntese, podemos dizer que as *orientações para a acção* passam por três aspectos: (i) mudanças ou diferenciação ao nível da actividade pedagógica do professor; (ii) maior envolvimento das famílias e recurso a apoios exteriores à escola.

Quanto à primeira, *a actividade pedagógica do professor* o que se propõe são ajustamentos ao que se exige aos alunos, quer em situações de trabalho,

quer em tempo de trabalho, com excepção de um caso. Aqui o que se preconiza é a construção de um projecto de trabalho integrador das actividades a desenvolver pela professora com a aluna.

Quanto à segunda, recurso às famílias procura-se mais a cumplicidade das famílias para o que a escola pretende fazer com o aluno, do que um envolvimento efectivo num processo de negociação sobre as melhores o que é melhor para os alunos e como estas podem apoiar os alunos numa situação de parceria com a escola.

Quanto aos apoios externos à escola eles representam continuar e ampliar processos que já vinham a ser desenvolvidos. Podemos dizer que se propõe "mais do mesmo", sem se reflectir na sua eventual pertinência.

Para finalizar, diremos que as orientações para a acção propostas parecem mostrar uma preocupação e intenção em responder às necessidades que as crianças têm, segundo o olhar dos professores. Contudo os ajustes propostos parecem constituir pequenas intervenções pontuais, com excepção da proposta de projecto. As outras medidas apontadas remetem para situações exteriores à escola e que esta terá dificuldade em controlar. Quanto às famílias estas são vistas mais como uma entidade perturbadora do que um parceiro educativo.

Reflexões sobre as acções desenvolvidas. As reflexões que os professores fazem sobre as actividades já desenvolvidas ou em curso, no quadro 8, dizem respeito apenas a uma situação. Ela consiste num *balanço do desempenho do aluno*, com considerações sobre evolução pessoal do aluno e a inutilidade de uma acção pedagógica específica. "Dantes se déssemos um

Quadro 8 – 1º período. 1º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Carolina	Américo		" Dantes se déssemos um trabalho para pintar, pintava tudo… agora não, o que consegue fazer do I ó o risco" (PA) "[Não conseguiu fazer cobrinhas em plasticina]. Não vale a pena pedir outra coisa" (PA)		

trabalho para pintar, pintava tudo...agora não, o que consegue fazer do I é o risco (...) não conseguiu fazer cobrinhas em plasticina. Não vale a pena pedir outra coisa" (Carolina, Américo).

Como podemos verificar, não há ainda neste momento, talvez por estarmos no 1º período, uma grande preocupação em apreciar o que se está a fazer.

Os discursos avaliativos no 2º ano

No final da apresentação das situações relativas ao 1º ano, passa-se a palavra aos dois professores do 2º ano que agiram nos mesmos moldes de funcionamento. A Ana refere-se unicamente aos alunos com problemas, enquanto que Dora aponta o seu grupo como pano de fundo, dizendo que não há grandes problemas, quer em Matemática, quer em Língua Portuguesa. Acrescenta ainda que há três casos "(...) que se distanciam dos outros em língua portuguesa" (Dora, 2º ano), e que, embora não a aflijam muito: "(...) mas se houver problemas, isto já está referenciado" (Dora 2º ano). Um dos alunos apresentados é referido como aluno X porque nunca foi referido o seu nome, embora parecesse que todos os professores o conheciam bastante bem.

Apresentação do estado dos alunos. Os professores passam então a apresentar os alunos do seguinte modo conforme se pode ver no quadro 9.

Da leitura desse quadro, podemos verificar que a categoria utilizada de uma forma mais frequente pelas professoras é o *percurso escolar*. Como se pode ver, as cinco situações descritas têm pelo menos uma referência nessa categoria. Estas menções são feitas: (i) por comparação com o grupo turma numa perspectiva normativa: "Não está ao nível dos outros em coisa nenhuma e tem nove anos" (Dora, Helder), (ii) por comparação com

Quadro 9 – 1º período. 2º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora	**Situação**					
Dora	Helder	"É um miúdo que está no 2º ano pela segunda vez" (P).	"Não está ao nível dos outros em coisa nenhuma e tem nove anos" (P)	"Não tem noção da quantidade" (PA) "Ele agora é mais motivado que o ano passado, mas é muito difícil (…) só faz quando quer (PA)	A professora descreve o que ele é ou não capaz de fazer: "Ele faz novas coisas. Ordena frases" (P) "Na motricidade fina tem mais dificuldades. Tem feito evoluções (P)	É violento com os colegas. (P) É dependente. "Só quando estou ao pé dele é que ele faz. " (P)
Ana	Aluno X		"O ano passado houve um progresso e agora um retrocesso" (PA)	"Só quer fazer grafismos10 a 15 minutos… [não lhe exijo mais]" (PA)		"Está a rejeitar tudo. Quer só fazer o que lhe apetece." (P)
	Tito		"Tem dificuldades a nível da leitura e escrita. Não avança, parece que não avança nada (P)	"O miúdo está interessado e gosta". (P)	"A nível da matemática não tem problemas… faz tudo e é interessado" (P) "O miúdo tem dificuldades de linguagem (PA)	
	Amélia		"Tinha dificuldades de aprendizagem e agora progrediu bastante" (P)			A miúda sente-se orgulhosa de estar ao nível dos outros" (PA)
	Manuela		"A miúda progrediu um bocadinho." (P)		" lê bem … mas não sabe interpretar" (P)	"A miúda é imatura" (P)

desempenhos anteriores, numa perspectiva criterial: "O ano passado houve um progresso e agora um retrocesso" (PA, Aluno X), (iii) referindo a evolução durante o período, numa perspectiva criterial: "Tinha dificuldades de aprendizagem e agora progrediu bastante" (Ana, Amélia). Há apenas uma situação em que o percurso é relacionado com as áreas disciplinares: "Tem dificuldades a nível da leitura e escrita. Não avança, parece que não avança nada" (Ana, Tito).

As referências às *características pessoais* são utilizadas, em quatro das cinco situações, para salientar: (i) aspectos negativos na esfera das relações: "É violento com os colegas" (Dora, Helder); (ii) sinais de imaturidade ditos de uma forma mais específica: "(...) é dependente só quando eu estou ao pé dele é que ele faz" (Dora, Helder); (iii) ou ainda da falta de empenhamento do aluno nas tarefas escolares: "Está a rejeitar tudo, quer só fazer o que apetece" (Ana, X)).Apenas numa referência é feita é salientado um aspecto positivo, "a miúda sente-se orgulhosa de estar ao nível dos outros" (PA, Amélia).

O modo de estar na aprendizagem, é salientado em três situações. Numa refere-se tantos aspectos cognitivos, como a atitudes: "Não tem a noção de quantidade...ele agora é mais motivado que o ano passado, mas é muito difícil! Só faz quando quer" (PA, Helder) Noutra referência faz-se apelo à motivação: "O miúdo está interessado e gosta" (Ana, Tito). Numa situação, apesar de se enunciar o que o aluno gosta mais de fazer, ela está associada a uma limitação por parte do aluno, e por conseguinte do próprio professor: "Só quer fazer grafismos [10 a 15 minutos, não lhe exijo mais]" (Ana, Aluno X).

Também em três situações os professores referem-se às *dificuldades/potencialidades* dos alunos salientando quer as dificuldades, quer as potencialidades. Estas referem: (i) aspectos mais transversais: "Ele faz coisas novas, ordena frases....na motricidade fina tem mais dificuldades. Tem feito evoluções" (Dora, Helder); (ii) aspectos mais centrados sobre as áreas disciplinares, com especial incidência na Matemática: "A nível da Matemática não tem problemas...faz tudo e é interessado" (Ana, Tito), e na Língua Portuguesa: "lê bem, mas não sabe interpretar"(Ana, Manuela).

Apenas numa situação, é referida a *situação escolar* do aluno salientando o seu estatuto escolar: "É um miúdo que está no 2º ano, pela segunda vez" (Dora, Helder).

Quanto à apresentação dos alunos, e em termos de síntese, podemos dizer que parece haver uma preocupação em apresentar os alunos utilizando recorrendo de um modo geral a um conjunto variado de informações. Os aspectos que os professores utilizam mais nesta descrição são o *percurso escolar* e as *características pessoais*. Quer num caso, quer noutro, a maior parte das referências acentuam aspectos negativos das situações a que se referem. Nos percursos só em duas das cinco referências se enunciam situações de evolução, sendo uma delas um progresso pequeno. As outras retractam situações de não evolução ou mesmo de retrocesso As características pessoais salientam a dependência e a imaturidade, a falta de empenhamento, e a má relação com os colegas. Apenas numa situação se reconhece que uma aluna se sente bem consigo própria. A apresentação é sempre feita tratando o aluno como o outro.

As referências que se incluem no *modo de estar nas aprendizagens* e nas *dificuldades/potencialidades* quando são enunciadas, apesar de se reportarem a aspectos gerais, salientam normalmente aspectos positivos, quer ao nível da motivação dos alunos, quer de tarefas e ou realizações que eles não eram capazes de fazer e já o são neste momento. Podemos dizer que, de uma forma geral, as apresentações dos alunos salientam mais os aspectos negativos do que os aspectos positivos, embora estes se refiram a capacidades postas em acção na sala de aula. Contudo, parece que os percursos escolares pouco satisfatórios e as "más" características pessoais são mais fortes do que o balanço entre as dificuldades e potencialidades ou o interesse dos alunos. Gostaríamos de salientar também o contributo dos professores de apoio para a apresentação das situações. Quando o fazem incidem essencialmente sobre o "modo de estar na aprendizagem", mas acentuando a norma da internalidade, isto é, apresentando as dificuldades com défice do aluno.

Justificações/interpretações. Vejamos de seguida, no quadro 10, como é que as professoras justificam ou interpretam os casos apresentados:

Como se pode ver neste quadro 10, as justificações mais frequentes e que ocorreram em quatro situações incidiram sobre os *aspectos relativos à escola*. Estas justificações evidenciam: (i) o absentismo às aulas: "Falta bastante" (PA, Tito); (ii) a insuficiência das aprendizagens prévias "Vinha bastante atrasada" (Ana, Amélia). (iii) a ausência de pré - primária:"Ela não teve uma pré-primária" (Ana, Manuela). Numa situação embora se enfatize o problema da criança, não deixa de se reconhecer, pelo menos de uma forma implícita, que a escola não é capaz de encontrar uma solução

Quadro 10 – 1º período. 2º ano. Interpretações/justificações,

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Características pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Dora	**Helder**		"Mas ele tem um relatório?" (PA) … "tem relatório." (P)	"Quando é novo ele faz …. Depois desmotiva-se." (PA)		"O problema são as expectativas, não aceitam que não faça o 2º ano…. os pais são preocupados são ansiosos"(P) "Os pais não fazem nada não dizem nada." (PA)
Ana	**Aluno X**		Tem trissomia 21.		"O problema dele é estar na escola o dia todo." (P)	
	Tito		Relatório a afirmar um "Desenvolvimento desigual" (P)… "Então pronto"(D)		"Falta bastante." (PA)	
	Amélia	"Tinha dificuldades de aprendizagem" (P)			Veio transferida "Vinha bastante atrasada" (P)	
	Manuela	"Não sei se é um problema se é uma questão de maturidade. É preciso ter cuidado." (P)		Imaturidade "Quando entrou era uma bebé. " (P)	"Ela não teve uma pré-primária. " (P) "Aquilo era muito para ela. Muita letra, muito número." (P)	

adequada para a aluna: "Aquilo era muito para ela, muita letra, muito número" (Ana, Manuela).

Também, uma das justificações utilizadas, em três das cinco situações, é a *justificação técnica*. Estas vão desde: (i) um caso de doença explícita: "Tem trissomia 21" (Ana, aluno x), (ii) a um relatório em que se menciona que o aluno tem: "(...) um desenvolvimento desigual" (Ana, Tito), (iii) e à alusão a um eventual relatório Face à apresentação do aluno uma professora de apoio pergunta: "mas ele tem um relatório?", ao que a professora responde: "Tem relatório."(Dora, Helder). É como se o relatório se bastasse a si próprio.

Em duas situações as justificações/interpretações incidem sobre *atribuição de um problema.* Estas justificações, que podem estar baseados em dados empíricos dos professores e/ou em informações recolhidas, englobam uma situação em que se enuncia uma certeza: "Tinha dificuldades de aprendizagem"(Ana, Amélia), e uma em que não havendo certezas é necessário prudência: "Não sei se é uma questão de maturidade...é preciso ter cuidado "(Ana, Manuela).

Também em duas situações foram avançadas justificações que remetem para as *características pessoais*. Uma prende-se com a não capacidade de envolvimento do aluno nas coisas: "Quando é novo faz...depois desmotiva-se" (Dora, Helder), outra liga-se aos aspectos da maturidade: "Quando entrou era um bebé. " (Ana, Manuela).

Apenas numa situação foram utilizadas justificações que remetem para *aspectos relacionados com a família.* Estas dizem respeito num dos casos,

a expectativas consideradas elevadas por parte da família e à ansiedade dos pais: "Os problemas são as expectativas, não aceitam que não faça o 2º ano (...) os pais são preocupados são ansiosos" (Dora, Helder). Na opinião de um professor de apoio esta ansiedade seria responsável por uma certa incapacidade dos pais ajudarem o aluno. Assim a falta de apoio dos pais é também invocada ainda que de modo implícito: "Os pais não fazem nada, não dizem nada." (Dora, Helder)

Em síntese, quanto às *justificações/interpretações* podemos constatar que foram plurais e diversas, isto é, para cada situação não só se apresentaram várias justificações como também elas se desdobram por diversos aspectos. No caso das justificações técnicas não há de um modo geral outra explicação para essa situação. Pode talvez dizer-se que o relatório, sendo produzido por um perito, é a justificação suficiente. Normalmente estes relatórios ao acentuarem aspectos ou deficiências centradas na pessoa, não incentivam, a procura de outras justificações no contexto. Podemos referir o caso de Tito como exemplo do que acabámos de dizer. A professora diz que ele tem um relatório, e o coordenador da reunião diz: "Então pronto!". Nalguns casos avançam-se outras justificações centradas na escola, uma porque falta, outra porque não devia passar tanto tempo na escola. Parece-nos que essas duas justificações traduzem o facto destes problemas não serem interpretados em termos de uma visão interactiva entre a escola e o aluno, mas apenas em termos do aluno, isto é, numa visão centrada apenas no indivíduo. Ainda que se reconheça alguns efeitos da escola o problema pertence ao aluno, a factores de natureza pessoal como a falta de maturidade e o desinteresse do aluno.

As transferências continuam a ser referenciadas como situações complexas porque parecem estar associadas a situações deficitárias em termos de aprendizagem.

Assim, na generalidade, as justificações/interpretações acentuam uma leitura dos problemas centrada no indivíduo e que traduzem um olhar deficitário face a estes alunos. Esta tendência é também bem visível nas intervenções dos professores de apoio. Gostaríamos ainda de salientar, que uma das professoras chama a atenção para os processos de *etiquetagem* apressados quando se refere a Manuela dizendo que, em virtude da sua incerteza, é necessário prudência.

Orientações para a acção. Vejamos agora no quadro 11 o que os professores propõem em termos de acção com o objectivo de encontrar soluções para resolver ou minimizar os problemas enunciados.

Como podemos verificar no quadro 11, o tipo de propostas feitas e/ou a explicitação de algo que já se fazia, centram-se sobre *a actividade pedagógica do professor* referida em quatro situações e que configuram diferentes tipos de intervenção. (I) Os Aspectos de organização e gestão das aprendizagens que já vêm utilizando são referidas em três situações e estas passam por: (i) uma proximidade física mais continuada: "Só estando ao pé é que ele faz" (Dora, Helder); (ii) por procura de um ritmo de trabalho mais adequado: "Quer fazer grafismos dez a quinze minutos...eu não exijo mais" (PA, Aluno X), (iii) ou por procurar encontrar uma outra metodologia de trabalho: "Já mudei o método" (Ana, Tito), embora reconheça que não deu resultados. (II) A esperança do professor em poder começar a trabalhar novas matérias é referida uma vez: "Tenho fé que na Matemática comece

Quadro 11 – 1º período. 2º ano. Orientações para a acção

Orientações para a acção							
Categorias de análise		**Pede ajuda**	**Actividade pedagógica do professor**	**Apoios na escola**	**Apoios fora da escola**	**Recurso à família**	**Continuar na mesma**
Professor	**Situação**						
Dora	**Helder**		"Só estando ao pé, é que ele faz [as tarefas]." (P)	Tem apoio na escola			
Ana	**Aluno X**	"Apelo a todos os professores porque ele circula por toda a escola." (D)	("Quer fazer grafismos 10/15 minutos)… não exijo mais." (PA)		Tem actividades de psicomotricidade "Devia trabalhar de manhã com os outros e à tarde ter outras actividades. Devia ter apoio depois da escola." (PA)	(expectativas) "Devia-se escrever e dizer aos pais o que se falou no conselho escolar." (0P)	"Deixa ver… " (PA)
	Tito		"Já mudei de método" (P) "Tenho fé que na matemática comece agora no 2ºano…" (P)	"Este ano foi a meias, como já conhece o pá, pé; e o tá, té, vamos intercalando. " (PA)			"Então pronto" (D) na sequência da constatação da existência de relatório "… e no estudo do meio e a linguagem logo se vê"(P).
	Amélia			Tem apoio	Tem uma explicadora	"Falei com a mão para arranjar uma explicadora, para chegar ao nível dos outros" (PA)	
	Manuela		"Tenho um sistema de contacto com a explicadora" (P)	Tem apoio: "Apoio três vezes por semana" (P)	Tem uma explicadora		

no 2º ano"(Ana, Tito). (III) O facto do aluno ter seguido o seu conselho para arranjar uma explicadora e o sistema de contactos que mantêm com essa explicadora é referido numa outra situação. Muito embora, esta não seja em rigor uma actividade estritamente pedagógica, este interesse por manter a ponte é um indicio de alguma preocupação com o aluno, mas também é o reconhecimento da impossibilidade da escola e de si própria para encontrar uma resposta adequada no interior da escola.

Embora todos os alunos que correspondem às situações descritas tenham *apoio na escola*, estes foram referidos de uma forma explícita em três situações. Em duas apenas se enuncia que os alunos já têm apoio e, noutras duas, clarifica-se um pouco mais, o tipo de apoio: "Este ano foi a meias, como já conhece o pá, pé, e o tá, té vamos intercalando" (Ana, Tito).

Outro tipo de propostas referidas em três situações, como se pode ver no quadro 11, foi as relativas aos *apoios fora da escola*, todas elas também, já em curso. Duas propostas consistem em explicações, outra em "actividades de psicomotricidade" (Ana, Aluno X). Há ainda a referência de uma professora de apoio a propósito da necessidade de reforçar para o aluno X as actividades fora da escola: "Devia trabalhar de manhã com os outros e, à tarde, ter outras actividades. Devia ter apoio depois da escola". (PA, Aluno X).

Outro tipo de propostas foi *o recurso às famílias*, explicitadas em três situações. Em duas delas, procura-se persuadir as famílias a fazerem o que os professores que trabalham com os alunos propõem. Estas propostas foram apresentadas, quer pela professora de apoio: "Falei com a mãe para arranjar uma explicadora, para chegar ao nível dos outros"(PA, Amélia),

quer pela professora da classe: "Aconselhei [a avó] a tirá-la do ATL e a arranjar explicadora." (Ana, Manuela), No outro tipo de situação houve uma proposta sugerida por outra professora, que não a da turma, no sentido de baixar as expectativas da família em relação às capacidades de um aluno, consideradas desajustadas face às possibilidades da criança: "Devia-se escrever e dizer aos pais o que se falou no conselho escolar" (OP, aluno X). Todavia esta proposta não colheu a aprovação dos restantes colegas.

Em duas situações o sentido das orientações é *continuar na mesma* ainda que, por diferentes motivos. Numa das situações, considera-se que o que se pode fazer já está a fazer-se e portanto nada mais há a acrescentar: "Deixa ver..." (P.A, Aluno X). Noutra situação, a exclamação da directora: "Então pronto!" (D, Tito), quando foi dito que havia um relatório. Este, pode bastar-se a si próprio, uma vez que os problemas estão justificados formalmente. De resto, no caso deste aluno, a professora face a algumas matérias toma uma atitude nesta linha de esperar para ver: "...no estudo do meio e da linguagem logo se vê." (Ana Tito).

Apenas numa situação, a directora *pede ajuda* a todos os professores, no sentido de apoiarem um aluno: "apelo a todos os professores porque ele circula por toda a escola." (Directora, Aluno X).

Em síntese, no que respeita às *orientações para a acção* gostaríamos de salientar que também aqui, as propostas são variadas e diversificadas pois incidem sobre todos os aspectos considerados.

Constatamos que a maioria destas orientações enunciadas já estavam em marcha antes desta reunião, sendo assim resultantes antes da iniciativa do

professor titular, ou de apoio, e não do colectivo de professores. Quando confrontados com as dificuldades dos alunos, os professores parecem ir tentando encontrar as soluções na medida em que as orientações mais referidas incidem na *actividade pedagógica do docente*. Contudo, estas são em nosso entender parcelares, não dando origem a um projecto de intervenção global para cada uma das situações. Se apesar de tudo se evidencia uma certa atitude para a diferenciação pedagógica ela continua a ter um estatuto de excepção por também ela é centrada num aluno tomado na sua individualidade.

Outro aspecto que nos parece importante sublinhar são as orientações para os *apoios fora da escola*, recorrendo às explicações. Podemos supor assim que pelo menos nalguns casos, nem os professores titulares, nem os de apoio, acreditam nas possibilidades do seu trabalho com essa criança uma vez que ela precisa de mais escola só que nesta modalidade o ensino é individualizado.

O *recurso às famílias* aparece também como a tentativa de ganhar as famílias para as ideias que a escola tem acerca do que é melhor para os alunos. Está de novo aqui ausente a ideia de construção de um projecto de apoio negociado com as famílias.

Gostaríamos ainda de sublinhar que apesar de todas estas situações referidas terem *apoio na escola*, só em duas situações foi referido explicitamente. De resto, sendo os professores de apoio um recurso para os problemas emergentes, parece-nos legítimo que seria de esperar um maior número de referências e explicitações a esse trabalho. Todavia o padrão de discurso destes professores não se afasta muito do dos seus colegas.

Referimos ainda o pedido de ajuda a todos os docentes, feito pela directora. Este pedido pode ser entendido, como uma chamada de atenção para alguns alunos que pelas suas características precisam da ajuda de todos. São um problema da escola e não apenas do seu professor.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora como estes professores reflectem sobre as acções empreendidas.

Como podemos constatar no quadro 12 (na página seguinte) as apreciações às acções desenvolvidas são numerosas e apresentam um maior número de referências nas *actividades pedagógicas desenvolvidas*. Elas cobrem situações diversas mas com excepção de uma, traduzem uma apreciação negativa ou, pelo menos, pouco encorajadora.

Nas situações em que o professor empreendeu algumas actividades, os balanços não são animadores: (i) porque o professor: "tem outros alunos" (Dora, Helder), (ii) ou porque a mudança de método não deu os frutos esperados: "Já mudei de método e nada" (Ana, Tito), (iii) ou ainda porque não foi possível ao professor começar com nova matéria: "Este ano ainda não deu nenhuma palavra nova." (Dora, Helder). Também na óptica de um trabalho pedagógico ao nível da escola as coisas não são mais animadoras: (i) Por causa do aluno: "O professor de psicomotricidade não consegue fazer nada dele" (Ana, Aluno X), (ii) ou porque o trabalho escolar é visto como monótono: " O problema dele é estar todo o dia na escola" (Ana, Aluno X), (iii) ou como ineficaz: "O trabalho na escola é importante mas não chega" (Ana, Amélia). São referenciadas apenas dois aspectos como positivos ou pelo menos satisfatórios, um diz respeito ao tempo de apoio: "Agora está

Quadro 12 – 1º período. 2º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Dora	**Helder**	Pouco satisfatória... "porque o professor tem os outros alunos." (P) "Este ano ainda não se deu nenhuma palavra nova." (P) "O trabalho que faz com a PA é satisfatório." (P).	Expectativas "(...) e ele não o faz o 2º ano)(P)	Pouco satisfatório "Os pais não aceitam os problemas do Hélder." (P)	
Ana	**Aluno X**	"O problema dele é estar todo o dia na escola" (P) "O professor de psicomotricidade não consegue fazer nada dele." (P)	"Mas ele está farto. Depois piora (P)	"O pai está satisfeito com o desenvolvimento do miúdo." (P)	
	Tito	Pouco satisfatória "Já mudei de método e nada." (P)			"Vamos ver e depois logo se vê." (P)
	Amélia	"O trabalho na escola é importante mas não chega." (P)		"A mãe foi impecável e assim fez." (PA)	
	Manuela	"Agora está bem assim." (P) [em relação aos apoios]		Referência implícita positiva	

bem assim" (Ana, Manuela), outro ao trabalho desenvolvido: "O trabalho que faz com a professora de apoio é satisfatório" (Dora; Helder).

Em quatro situações é referida a acção das famílias. Em duas delas é reconhecido o bom desempenho das famílias, já que corresponderam aos pedidos formulados pelas professoras. Numa das situações diz-se mesmo que: "A mãe foi impecável e assim fez" (PA, Amélia). Noutro dos casos, não é tanto a apreciação directa do balanço da família, mas a explicitação de um olhar positivo que um pai tem da escola: "O pai está satisfeito com o desenvolvimento do miúdo." (Ana, Aluno X). Apenas numa referência a apreciação é negativa, porque os pais contrariam a visão deficitária que a escola tem do aluno: "Os pais não aceitam os problemas do Helder" (Dora, Helder)

O balanço do desempenho dos alunos é referido em duas situações. Quanto aos desempenhos nas actividades realizadas, segue uma tendência pouco animadora, ou porque o professor não acredita que o aluno seja capaz de evoluir "Ele não o faz [2º ano]" (Dora, Helder), ou porque o aluno não se empenha: "Mas ele está farto e depois piora" (Ana, Aluno X)

A ideia de dar tempo ao tempo é apenas referida numa situação: "Vamos ver e depois logo se vê" (Ana, Tito).

Em síntese podemos salientar que os professores do segundo ano, e talvez porque já têm em marcha muitas actividades produzem várias enunciados que traduzem um balanço sobre a actividade desenvolvida.

É de salientar que o traço mais marcante deste balanço é uma ideia negativa que deixa entender a dificuldade de fazer algo de novo, isto é, em sair do que é habitual. Tudo o que se empreendeu, por uma razão ou outra não deu os frutos desejados. Fica apenas a ideia de que as possibilidades de ajuda estão no exterior da escola e da acção pedagógica dos professores, seja nos explicadores ou nas famílias. Contudo, as expectativas que se tem da escola ou do trabalho escolar, vistas através do desempenho dos alunos, também não é muito animadora. Assim, pode cair-se num ciclo de inércia. Se já se experimentou e não deu resultado, então tudo deve continuar na mesma.

Contudo, nestas apreciações da actividade das famílias parece emergir uma posição da escola como centro. Se as famílias acatam o que se lhes pede, a sua acção é vista como positiva. Se não acatam, ou têm olhares divergentes sobre as propostas da escola e dos seus filhos, então a sua actividade é vista como negativa.

Os discursos avaliativos no 3º ano

Os professores do 3º ano, tal como os seus colegas, referem-se ao grupo turma de um modo geral destacando depois aquelas situações que de algum modo se afastam do grupo. Contudo, esta enunciação não é igual nas duas professoras. A Rosa não se refere de uma forma explícita ao grupo turma. Refere-o como contraponto com os casos problemáticos: "Eu não tenho casos graves, tenho um ou dois casos com mais dificuldades." (Rosa, 3º ano). A Fernanda, pelo contrário fala da sua turma de um modo bastante positivo, quer ao nível da sua progressão na aprendizagem: "Na minha turma estão a acompanhar" (Fernanda, 3º ano), quer ao nível do estado dos

seus alunos: "tenho-os bons e os médios" (Fernanda, 3° ano). Refere-se depois, em particular, a duas crianças que irá apresentar.

De qualquer modo apesar dos estilos serem diferentes as apresentações mais detalhadas recaem sobre as situações que de algum modo preocupam os professores e que são quatro. Duas delas são referidas como alunos B e C porque o professor no decorrer da explicitação não referiu os seus nomes.

Apresentação do estado dos alunos. Os dois professores do 3° ano apresentam os alunos, como se pode ver no quadro 13. Da leitura do quadro 13, podemos ver que as referências ao *modo de estar na aprendizagem,* referidas por três vezes são as mais utilizadas, para apresentar os alunos. Todas estas referências se reportam aos modos e atitudes que os alunos manifestam no trabalho escolar. As atitudes referidas nomeiam o alheamento do aluno: " Pode estar o dia inteiro com o lápis na mão mas não trabalha" (Rosa, Aluno B), a falta de atenção: "Não está atenta...mas vai aprendendo" (Fernanda, Aluno C), ou a preguiça: "É preguiçoso mas é muito esperto.... pode estar um dia só com uma ficha" (Rosa, Vitor). São também referidos aspectos positivos das crianças na sua aprendizagem, uma apesar de distraída vai aprendendo e outro que, embora preguiçoso, é muito esperto: Também tem dias que faz tudo rápido" (Rosa, Victor).

Os *percursos escolares* são referidos em duas situações, indicando o estado do aluno em áreas específicas: "A Língua Portuguesa não avançou, a Matemática fez progressos" (Rosa, Aluno B), ou referindo-se à matéria que ele está a trabalhar actualmente e que é entendido como um sinal de progresso: "Ele tem vindo a evoluir...agora está nos casos especiais de leitura." (Fernanda, Leandro)

Quadro 13 – 1º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora	**Situação**					
Rosa	**Aluno B**	**Situação escolar** " Veio transferido..." (P)	"A Língua Portuguesa não avançou. A matemática fez progressos." (P)	"Pode estar o dia inteiro com o lápis mas não trabalha." (P)		"Não tem imaginação nenhuma" (P) "É passivo mas bem aceite pelos outros." (P)
	Vitor			"É preguiçoso, mas muito esperto ... consegue fazer bem e bem feito mas com uma pessoa ao pé." (P) "Também tem dias que faz tudo e rápido". (P) "Ele acompanha os outros meninos, mas tem um tempo próprio." (P) "Pode estar um dia só com uma ficha." (P)	"Lê muito mal. Tem uma leitura hesitante, lê textos simples, mas se for um texto mais complicado não consegue" (P) (a uma pergunta da directora)	"É activo e bem aceite pelos outros." (P)
Rosa	**Aluno C**	" É medíocre +" para "suficiente –" (P)		"Não está atenta... mas vai aprendendo." (P)		
	Leandro		"Ele tem vindo a evoluir... agora está nos casos especiais de leitura." (P)			

As *características pessoais* são usadas em duas situações para salientar os seguintes aspectos: a falta de imaginação: " Não tem imaginação nenhuma" (Rosa; Aluno B) e o modo como são as relações com os seus colegas. Numa das situações diz-se: "é activo e bem aceite pelos outros" (Rosa, Vitor); na outra: "É passivo e bem aceite pelo outros" (Rosa, Aluno B). Estas duas últimas referências surgem na sequência de uma pergunta formulada pela directora sobre o modo como estes dois alunos estão no recreio e brincam com os outros.

A *situação escolar* dos alunos é referenciada também em duas situações. Numa, para sublinhar a situação de transferência de um aluno: "Veio transferido." (Rosa, Aluno B), noutra sublinha-se o seu estatuto escolar: "É medíocre + para suficiente -." (Fernanda, Leandro).

Apenas uma situação é enunciada em termos das *dificuldades/potencialidades* do aluno: "Lê muito mal, tem uma leitura hesitante, lê textos simples, mas se for um texto mais complicado não consegue" (Rosa, Vitor) Esta referência detalhada surge como resposta a uma interpelação da directora sobre se o aluno sabia ler.

Em síntese, podemos dizer que também ao nível do 3º ano a *apresentação dos alunos* se faz recorrendo a um leque variado de informações.

As características mais referenciadas são aquelas que, de algum modo, descrevem como o aluno se relaciona com as situações de aprendizagem e que apesar de apresentarem o lado deficitário, deixam em aberto alguma possibilidade de evolução. Mesmo não estando atenta o aluna vai aprendendo, ou o caso do aluno que um dia trabalha pouco, mas noutro dia anda rápido.

Um segundo aspecto a salientar, prende-se com as transferências, um aluno transferido parece ser um sinal de situação problemática.

Em terceiro lugar, salientamos o papel da directora neste caso concreto. As suas questões criam uma maior explicitação por parte dos professores nas suas respostas. No caso das características pessoais, ser activo ou passivo, não é factor de melhor ou pior relacionamento com os outros. No caso das dificuldades do aluno a professora dá uma imagem precisa do que o aluno é ou não capaz em termos da leitura. Isto é, parece haver aqui, uma explicitação mais detalhada das dificuldades do aluno.

Interpretações/Justificações. As justificações/interpretações avançadas para as situações apresentadas distribuem-se por vários aspectos como se pode ver no quadro 14.

As características pessoais, os aspectos relativos à escola; e aspectos relativos à família são referidos por duas vezes. Nas *características pessoais* é evidenciada a vontade de empenhamento do aluno: "Este é diferente, não faz porque não quer" (Rosa, Vitor), e a dependência muitas vezes associada ao grau de maturidade do aluno. Contudo, nesta situação apesar desta característica a professora reconhece-lhe uma força de vontade: "É muito dependente mas tem força de vontade" (Fernanda, Leandro).

Nos *aspectos relativos à escola* a mesma ideia, emerge nas duas situações, de que o aluno tem uma situação deficitária: "veio para mim no 1º ano sem saber nada" (Fernanda, Leandro). Todavia é de notar que este é o terceiro ano que este aluno está com a mesma professora e que a situação de entrada na escola é, ainda, invocada, como justificação, o seu estado.

Quadro 14 – 1º período. 3º ano. Interpretações/justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	Situação					
Rosa	Aluno B				(transferência) " Tem muitas lacunas... mal preparado" (P)	
	Víctor	"Estão à espera de um relatório do psicólogo" (P)		"Este é diferente, não faz porque não quer." (P)		"Deve ter problemas em casa , os pais são separados" (P) "A mãe é uma pessoa muito ansiosa. Falou comigo de uma forma desesperada" (D)
Fernanda	Aluno C					"Há duas crianças que estão afectadas pela separação." (P)
	Leandro			"É muito dependente mas tem uma força de vontade" (P)	"Veio para mim no 1º ano sem saber nada" (P)	

Quanto aos *aspectos relativos à família* também nas duas referências se destaca uma ideia comum: as perturbações familiares devido a situações de separação, num dos casos apenas como uma suposição: "Deve ter problemas em casa, os pais estão separados." (Rosa Victor), na outra como uma certeza: "Há duas crianças afectadas pela separação" (Fernanda, Aluno C). Ainda relativamente à família, há uma referência por parte da directora que reforça a suposição da existência de problemas. Esta conjectura é construída durante uma conversa entre a mãe e a directora: "A mãe é uma pessoa muito ansiosa. Falou comigo de uma forma desesperada" (Rosa, Vitor).

Há apenas uma referência em que se pode supor a *atribuição de um problema* na medida em que se diz: "Espera o relatório do psicólogo" (Rosa; Vitor)

Em síntese, podemos salientar que os dois professores para duas situações avançam explicações em que se refere apenas um aspecto, num dos casos a situação de transferência com tudo o que lhe está associado, e noutro, a perturbações familiares sobretudo na situação em que esta é invocada de uma forma convicta, como geradora de problemas.

Nos outros dois casos apresentados, as justificações são mais distribuídas já que são levantadas duas ou mais hipóteses explicativas. Num destes casos, aquilo que se destaca como uma certeza é o facto da sua vontade para fazer ou não as coisas. Não se trata de um problema de incapacidade, embora se espere um relatório, tentando-se encontrar uma explicação para estas flutuações de vontade, e pondo desde já, uma hipotética explicação na família. O outro caso salienta a ideia da imaturidade, mas como algo constante, isto é, mesmo que haja melhoras, nunca deixa de ser deficitária.

Outro aspecto a salientar pende-se com a existência de uma ideia não fatalista, uma vez que se reconhece que os alunos têm características pessoais também positivas.

Outros dois aspectos que merecem especial referência são a transferência, e a de entrada na escola, como situações problemáticas devido à ideia de "o aluno não estar pronto para". Isto envolve também a esfera das atitudes nomeadamente dependência pessoal, ou a imaturidade.

Finalmente, ressaltam também destes enunciados, a ideia da importância dos contactos ente a escola e a família no sentido de como estes podem ser usados pela escola, para construir conjecturas justificativas das dificuldades dos alunos.

Estamos também aqui perante uma descrição em que se justifica o estado dos alunos por questões que dizem respeito apenas ao aluno, ao seu passado, ou aos seus contextos de vida. O presente, parece que em nada contribui para tal estado, embora uma se note uma certa ideia de esperança.

Orientações para a acção. Perante as justificações apresentadas podemos ver agora no quadro 15 o que os professores propõem em termos de acção para minimizar estas situações problema.

Como podemos verificar no quadro referido o maior número de referências, três, recaem sobre a *actividade pedagógica do professor*. Em todas elas há um traço comum, a necessidade do professor estar ao pé do aluno, muito embora estas referências tenham tonalidades diferentes, isto é, deixam perceber atitudes diferentes: (i) uma enuncia a necessidade de uma permanente

Quadro 15 – 1º período. 3º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Rosa	**Aluno B**		"Mas tem sempre que ter uma pessoa ao pé." (P) "È um aluno muito fraco a Língua Portuguesa. A matemática consegue." (P)	"Trabalhamos em conjunto dentro da sala." (P.A)			
	Vitor		"É preciso estar em cima: Pode estar um dia só com uma ficha." (P)		"Em vez de andar nos tempos livres vou aconselhar a ir para explicações." (P) (por comparação com a Ana do 2º ano)	"Já falaram com os pais" (D) "Já, já foram à psicóloga. Estão à espera." (P)	"Vamos ver..." (P)
Fernanda	**Aluno C**					" Se os pais se entenderem e acompanharem conseguem." (P)	
	Leandro		"Ai esse, o meu Leandro é o meu "menino Jesus" é a minha alegria...punha-o ao colo junto do coração para o acalmar, ..., gosto de todos...mas por este tenho paixão... vou puxar o máximo" (P)	Apoio dos colegas "Os colegas começaram a ajudar... mas eu impus aos outros que não o tratassem mal" (P). Os colegas ajudam-no muito." (P)			

"Mas tem sempre que ter uma pessoa ao pé" (Rosa, aluno B); (ii) outra como uma atitude de vigilância: "É preciso estar em cima...pode estar um dia só com uma ficha" (Rosa, Vitor), (iii) outra ainda, como um gesto profissional, de tomar o aluno a seu cargo "(...)esse, o meu Leandro ... é a minha alegria...punha-o ao colo, junto ao coração para o acalmar (...) gosto de todos, mas por este tenho paixão, vou puxar o máximo" (Fernanda, Leandro).

Os *apoios na escola* foram referidos por duas vezes. Uma, salienta o apoio que já vinha a funcionar: "Trabalhamos em conjunto dentro da sala" (PA, Aluno B), a outra destaca o apoio dos colegas (pares): "Os colegas começaram a ajudar...os colegas ajudam muito" (Fernanda, Leandro). A professora refere ainda como é que construiu esta situação dizendo " Impus que não o tratassem mal" (Fernanda, Leandro).

Os *recursos às famílias* são também referidos em duas situações, sublinhando aspectos diferentes. Numa das situações trata-se de falar com os pais para que estes levem o filho ao psicólogo. A professora falou com eles, mas estes já o tinham levado: "Já, já foram à psicóloga, estão à espera dos resultados" (Rosa, Victor). Esta explicitação surge directora perguntar se os professores já tinham falado com os pais.

Na outra situação, o enunciado é mais da ordem do desejo da professora do que da sua concretização. Todavia ele é enunciado pela professora como algo que ela pudesse concretizar, através da sua acção: "Se os pais se entenderem e acompanharem conseguem" (Fernanda, Leandro).

Há apenas uma referência aos *apoios fora da escola*: "Em vez de andar nos tempos livres vou aconselhar a ir para explicações" (Rosa, Vitor). Esta posição é talvez a primeiro efeito visível e explícito no decurso da reunião na medida em que Rosa diz que faz esta proposta por comparação com as propostas de Ana do 2º ano.

Como síntese, podemos sublinhar, que para cada uma das situações referidas foram enunciadas várias orientações, com excepção de uma, onde se aponta apenas numa direcção mas que não passa de um desejo, enunciado como se fosse uma realidade possível, juntar de novo os pais, para que estes acompanhem as crianças.

Outro dos aspectos prende-se com o facto de privilegiar a actividade pedagógica do professor na sala de aula. Contudo, esta intervenção, segundo a voz dos professores, confina-se em estar ao pé, apesar desta orientação parecer uma fórmula para vários males. Todavia esta necessidade de tratar estes alunos duma forma diferente, criando uma maior proximidade, esconde em si razões diferentes tais como: vigilância, apoio, encorajamento ou segurança.

Um terceiro aspecto prende-se com ideia, de que aquilo que se faz na escola não chega para certos alunos, e portanto tem que se procurar encontrar as soluções fora da escola, neste caso as explicações. Estas são naturalmente um prolongamento da escola, numa situação de maior proximidade, onde o explicador está ao pé. Apesar desta proposta ser coerente ela traduz também a impossibilidade do professor titular, e mesmo os de apoio poderem proporcionar essa proximidade. Por outras palavras, os professores ao evidenciarem estas orientações reconhecem que a sua implementação é bas-

tante difícil e insuficiente. Isto fica a dever-se à forma de olhar estes alunos, uma excepção e um caso pessoal.

È de salientar ainda que, pela primeira vez, houve o aproveitamento de uma forma explícita de uma orientação que já tinha sido apontada noutra situação. Por último, sublinhamos três factos: o primeiro corresponde a uma quase ausência dos discursos dos professores de apoio, o segundo diz respeito à intervenção de uma voz que interpela o que mais uma vez se revela como uma ajuda a uma maior clarificação, o terceiro prende-se com a constatação de que quase todas as orientações já estarem em marcha, embora sejam reconhecidas como insuficientes.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Por último, vejamos através do quadro 16 os comentários que os professores proferiram em termos dos seus balanços.

Como podemos constatar, e apesar da maioria das orientações propostas já estarem em desenvolvimento, não há apreciações. A excepção refere-se apenas a ver o que acontece com o tempo: "Vamos a ver" (Rosa, Vitor).

Os discursos avaliativos no 4º ano

Também os professores do 4º ano utilizam o mesmo processo para falarem dos seus alunos. Referem-se ao grupo turma de um modo geral destacando depois aquelas situações que de algum modo se distingem do grupo. Contudo, estas enunciações não são iguais nas quatro professoras. Gertrudes e Ester não se referem de uma forma explícita ao grupo turma. Começam logo por enunciar os seus casos. Madalena fala da sua turma referindo-se

Quadro 16 – 1período. 3º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Rosa	**Victor**				"Vamos a ver..." (P)

ao seu estado: "O aproveitamento da turma é muito razoável" e às suas dificuldades:" (...) mas cometem muitos erros". Por seu lado, Patrícia diz que tem quinze alunos, mas que só fala de cinco e começa por se referir a estes. De qualquer modo apesar dos estilos serem diferentes as apresentações mais detalhadas recaem sobre as situações que de algum modo preocupam os professores num total de catorze. Numa situação a Patrícia refere-se não apenas a um, mas a um grupo de cinco alunos.

Apresentação do estado dos seus alunos. As cinco professoras do 4º ano apresentam os seus alunos do seguinte modo como se pode ver no quadro 17.

Da leitura do quadro ressalta que as professoras referem-se, em oito situações, às *dificuldades/potencialidades* dos alunos. A explicitação das dificuldades aparece ligada: (i) a dificuldades gerais e transversais: "Quando digo tu consegues, ele percebe, depois escreve e só faz riscos" (Patrícia, João); (ii) a dificuldades em várias disciplinas "Conseguem ler mas não conseguem interpretar... na matemática não retêm" (Patrícia; cinco alunos), (iii) ou a dificuldades em disciplinas especificas. Destas, aquela que é mais referida é a Língua Portuguesa. Estas dificuldades podem ser de âmbito mais geral: "Revela instabilidade a Língua Portuguesa: "Um dia corre tudo bem outro mal" (Madalena, Ivone), ou as dificuldades mais específicas: "Nem sempre entende tudo o que lê. Dá muitos erros" (Ester, Jorge) ou ainda: "(...) não lê" (Patrícia, Bernardo). Também em relação à Matemática embora sejam referidas apenas por duas vezes, as dificuldades e ou potencialidades são enunciadas, de um modo genérico: "Tem umas dificuldades... a Matemática" (Gertrudes, Manuel); ou explicitam um aspecto, neste

Quadro 17 – 1º Período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora	**Situação**					
Gertrudes	**Rosa**					"Está bem inserida e é bem aceite na sala." (P) "Os miúdos não querem brincar com ela. Ela chama a atenção (PA)
	Rafael	"Está pela 1ª vez no 3º ano." (P)	"Tem feito progressos significativos mas lentos" (P)			
	Manuel		"A português os progressos são notórios a matemática tem dias." (P)		"Têm umas dificuldades idênticas a matemática." (comparação com a Rosa) (P)	"(…) é lento e carente, está isolado quando chega à sala precisa de se distrair de se expandir." (P)
	Sara	Transferência		"(…) ela é muito empenhada" e vai conseguir!" (P)		
Patrícia	**Cinco alunos (fala de cinco alunos)**				Fala dos seus progresso e dificuldades em geral explicitando as potencialidades." Já conseguem ler mas não conseguem interpretar" (P). Na matemática não retêm." (P)	
	Alberto				"(…)mas tem um cálculo rápido o melhor da turma." (P)	
	João		"(…) já vem com um plano há três anos" (P)		"(…) quando digo :tu consegues, ele percebe, depois escreve e só faz riscos." (P)	
	Bernardo				"(…) não lê".(P)	

	Mário		"O Mário consegue." (P)			
	Sebastião		"O Sebastião dá uma resposta." (P)			
	Samuel	" Tenho o que veio de ..." (P)			"(...) mas fala mal, não escreve nada. Não tem noção de nada." (PA)	
	Claudia	"(...) que em 45 dias veio 39 dias." (P)				
Ester	**Jorge**	" Está muito melhor, apesar de estar inseguro." (P)		"Ele diz que acha aquilo muito cansativo." (P)	"Nem sempre entende o que lê. Dá muitos erros." (P)	
Madalena	**Anabela**				"O problema é o ritmo, é muito lenta é preciso estar sempre atrás." (P)	
	Ivone (3º ano)			" Não liga" ao modo como lhe correm as coisas." (P).	"revela instabilidade a língua portuguesa , um dia corre tudo bem outro mal." (P)	
	Carla	**(NEE)**	"Continua o seu PE, mas os seus progressos são lentos." (P)	"A miúda é muito perfeccionista." (P).		"Ultimamente anda com medos terríveis inexplicáveis... É muito dócil e meiga e está integrada." (P)

caso uma potencialidade: "(...) tem um cálculo rápido o melhor da turma" (Patrícia, Alberto).

Os *percursos escolares* aparecem referidos em sete situações. Estes enunciados prendem-se sobretudo com (i) um estado/percurso do aluno visto de uma forma muito geral, mas ao mesmo tempo referindo-se a um aspecto singular: "Já vem com um plano há três anos" (Patrícia, João), (ii) um estado geral mas em que se explicita o modo de evolução: "Tem feito progressos significativos mas lentos" (Gertrudes, Rafael). Apenas numa situação é referido o percurso nas diferentes disciplinas: "A Português os progressos são notórios, a Matemática tem dias." (Gertrudes, Rafael).

Referidos em seis situações são o *modo de estar na aprendizagem* e a *situação escolar* dos alunos. Quanto à primeira categoria, os enunciados referem principalmente as atitudes que os alunos manifestam nas suas relações com as tarefas, salientando-se, (i) o interesse: "Ela é muito empenhada" (Gertrudes, Sara), o (ii) desinteresse: "Não liga ao modo como lhe correm as coisas" (Madalena, Ivone), (iii) o ritmo de trabalho: "O problema é o ritmo é muito lenta..." (Madalena, Anabela); (iv) a atitude do aluno em relação às tarefas: "A miúda é muito perfeccionista" (Madalena, Carla). Há apenas uma referência que salienta uma característica de natureza cognitiva: "Não conserva as quantidades" (Gertrudes, Rosa)

Em relação à *situação escolar* são assinalados de uma forma nem sempre directa quatro aspectos (i) o estatuto escolar do aluno: "Está pela 1ª vez no 3º ano" (Gertrudes, Rafael); (ii) o facto de ser uma criança com necessidades educativas especiais; (iii) as transferências: "Tenho um que veio..."

(Patrícia, Samuel), (iv) e o absentismo: "(...) em 45 dias só veio 39" (Patrícia, Claúdia).

As *características pessoais* são referidas apenas em três situações enfatizando em todas eles aspectos de relação com os outros – ou pela sua ausência: "(...) é lento e carente, está isolado quando chega à sala precisa de se distrair, de se expandir" (Gertrudes, Rosa), – ou por boas relações com os pares, ainda que, associadas a outros factores: "Ultimamente anda com medos terríveis, inexplicáveis...é muito dócil e meiga e está integrada" (Madalena, Carla), – ou por olhares contraditórios sobre o mesmo aspecto, por parte da professora: "Está bem inserida e é bem aceite na sala" (Gertrudes, Rosa), e da professora de apoio: "Os miúdos não querem brincar com ela. Ela chama à atenção" (PA, Rosa).

Em síntese, podemos referir que os professores, para apresentar os seus alunos o fazem de uma forma diversificada, explicitando aspectos diversos. Para oito situações referem pelo menos dois ou três aspectos. Contudo, há seis situações em que se referem apenas a um aspecto na sua apresentação.

São mais as dificuldades apontadas que as potencialidades dos alunos em questão e na sua maioria referem-se a aspectos globais que de certo modo se repercutem em todas as disciplinas. Saliente-se o facto de nunca aparecerem referências ao Estudo do Meio, mas quando há referências a disciplinas é a Língua Portuguesa e a Matemática.

As referências ao percurso escolar, embora dêem uma ideia de progresso, mostram o seu condicionamento a outros aspectos, que fazem destas progressões um processo bastante problemático e contingente.

Quanto às referências ao modo de estar na aprendizagem a ênfase vai essencialmente para as atitudes, nomeadamente a motivação também aqui tomada como algo desligado das situações de trabalho. As referências a facetas da motivação são gerais e tomadas como estados intrínsecos do sujeito. Um bom exemplo disto acontece quando a Gertrudes diz que a Sara é muito empenhada e portanto vai conseguir.

È de salientar aqui, ainda, a referência ao perfeccionismo se, por um lado, pode ser uma vantagem, por outro, pode ser uma desvantagem, na medida em que se associa à lentidão. Mais uma vez, também, as transferências parecem constituir uma situação referenciada como um problema.

Salientamos ainda a importância dos aspectos relacionais embora associados a outros factores, como um traço importante das *características pessoais*. Estas são referidas como aspectos positivos. Por último, chamamos a atenção para as ideias contraditórias que podem ocorrer a propósito de uma situação como foi referido a propósito de Rosa. Se não forem debatidas, estas contradições persistirão.

Justificações/Interpretações. Podemos ver agora no quadro 18 como é que os professores *interpretam e/ou justificam* estas situações referidas. As justificações incidem de uma na sua maioria em aspectos relativos à família, enunciados em cinco situações conforme se pode deduzir da leitura do quadro 18. Nestes enunciados são invocadas justificações que se prendem com as perturbações familiares e falta de apoio familiar: "Os pais estão divorciados e é um bico-de-obra" (Ester, Jorge). São também invocadas razões que se articulam com um choque de expectativas entre os pais e os respectivos professores: "A mãe exige muito ...só se interessa pela escola e

Quadro 18 – 1º período. 4º ano. Interpretações/Justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Gertrudes	**Rosa**	"Tenho uma miúda com problemas… não conserva as quantidades." (P)				
	Rafael					"Não tem apoio familiar." (P)
	Manuel					" A mãe está fora. Faz turnos e chega a casa muito tarde." (P)
	Sara	. "Ela é fraquita…é um problema de saúde." (P)			"Veio de uma região autónoma vive com os avós." (P) "As lacunas é mais pelo absentismo." (PA)	
Patrícia	**Alberto**				"(…) continua a faltar "(P)	
	Samuel				"Veio de um dos Palops não há um que esteja ao nível do 4ano." (PA)	
	Claudia				"(…) que em 45 dias veio 39 dias." (P)	
Ester	**Jorge**	"Eu não sei se ele se cansa ou não lhe interessa nada! Aqueles bocejos… nem sempre entende o que lê…" (P) " A mãe não ia levá-lo para fazer uns exames?" (D)				"A mãe acha que ele não devia ficar retido" A psicóloga explicou que ele não é capaz de responder ao que a mãe espera dele"(P) "Os pais estão divorciados… é um bico-de-obra." (P) "Tem uma vida desregrada." (PA)
Madalena	**Ivone**	" Está a ser acompanhada pelo por causa da instabilidade por…. "Vamos ter uma reunião." (P)				
	Carla		Com NEE comprovada			A mãe exige muito." (P) " A mãe só se interessa pela Escola e não pelo resto." (P)

não pelo resto" (Madalena, Carla); Este argumento da professora é sustentado por uma pretensa explicação da psicóloga onde esta diz que: "Ele não é capaz de responder ao que a mãe espera dele" (Ester, Jorge).

Outro tipo de justificações distribui-se de uma forma equitativa por dois aspectos, *a atribuição de problema* e *aspectos relativos à escola.* Cada um deles é referido em quatro situações. Na atribuição de problemas salientam-se situações, para as quais se enuncia de uma forma convicta a existência de um problema, quer de natureza cognitiva, quer de natureza física Do mesmo modo, se salientam situações em que a atribuição do problema é ainda uma suposição, baseada em constatações da professora: "Eu não sei se ele se cansa ou se não lhe interessa nada...aqueles bocejos, nem sempre entende o que lê" (Ester, Jorge), ou devido a factos exteriores à escola: " Está a ser acompanhada por causa da instabilidade" (Madalena; Ivone).

Nos *aspectos relativos à escola* destacam-se as situações de transferência, associadas a uma deficiência nas aprendizagens anteriores: "Veio de... (um dos Palop) não há um que esteja ao nível do 4º ano." (Patrícia, Samuel); de absentismo: "Em 45 dias veio 39 dias" (Patrícia, Claúdia), ou ainda a associação destes dois factores: "veio de... (uma região autónoma) ...as lacunas é mais pelo absentismo" (Gertrudes, Sara).

A *justificação técnica* é utilizada apenas numa situação de modo implícito e refere-se a uma situação em que a aluna tem necessidades educativas especiais comprovadas.

Em síntese, podemos referir que de uma forma geral, as justificações/interpretações invocadas são remetidas para fora da escola, para a

família, por causa de perturbações familiares ou por deficiências de apoio. É ainda de salientar, que uma vez mais é referido o desajustamento das expectativas por parte dos pais face ao desempenho dos alunos. Este facto é visto como uma fonte de problemas. O curioso é que quem espera menos, é sempre a escola.

Os aspectos relativos à escola são também vistos, como problemas exteriores à escola. Nas transferências, os alunos trazem aprendizagens deficitárias, e as situações de absentismo geram igualmente aprendizagens deficitárias ou inexistentes.

A atribuição dos problemas, quer em situações de certeza, quer de suposições, eles entendidos como fatalidades difíceis de superar.

As justificações apresentadas estão centradas, no outro ou na própria criança. Não são feitas de facto nenhumas referências que considerem os problemas como uma resultante de uma relação interactiva entre o trabalho, o professor e o próprio aluno.
É de referir, contudo, que não foram feitas referências explícitas às características pessoais.

Em seis situações das catorze referidas no eixo anterior, só foi avançado um enunciado justificativo, e em três situações não foi avançado nenhum. Parece assim, que ao nível do 4º ano, pelo menos para alguns alunos, já tudo foi dito e tudo se sabe, não sendo portanto necessário dizer mais nada.

Orientações para a acção. Vejamos de seguida as orientações que são propostas pelos professores e referidas no quadro 19.

Quadro 19 – 1º Período. 4º ano - Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Gertrudes	**Rafael**			"Devia estar com miúdos com outros níveis de aprendizagem." (P) "Foi uma vez à turma da Fernanda (3ºano)" (P) "Então ele deve ir se ele se sente bem! (D)			
	Manuel			"Medidas, cálculo e resolução de problemas tenho o apoio da Rosalina." (P)			
	Sara		Expectativa do professor, baseada na apreciação que faz das características da aluna				
Patrícia	**Cinco alunos**		"Vou trabalhar mais a interpretação." (P)				
	Bernardo		.		O Bernardo devia ser encaminhado e deveria ter um plano." (P)		"Já vem com um plano há três anos." (P)
	Samuel e Cláudia		"Aqueles é começar a trabalhar o 1º e 2ºano." (P)				

Ester	Jorge	"Eu não sei como trabalhar com ele... ele diz que tudo é cansativo" (P)		"A Filomena (PA) trabalha muito com ele" (P) A Lena sugeriu que o aluno tivesse apoio com outros do 4ºano mas isso tinha que ser for a da sala de aula		"Vou falar com os pais" (P) (para viabilizar esta possibilidade uma vez que os pais não queriam o apoio dentro da sala de aula).	
Madalena	**Ivone**				"Vamos ter uma reunião..."		

Como podemos verificar no quadro referido as orientações para a acção distribuem-se maioritariamente e de uma forma equitativa pela *actividade pedagógica do professor* e *apoios na escola*, com três referências cada.

Quanto à *actividade pedagógica* podemos distinguir duas situações distintas: (i) uma diz respeito às expectativas positivas do professor sobre o aluno, em que se refere, a sua determinação o que permite ao professor acreditar que vai conseguir, neste caso o potencial está na aluna; (ii) a outra situação, diz respeito, a um enfoque específico nos aspectos a trabalhar: "Vou trabalhar mais a interpretação" (Patrícia, cinco alunos), ou nas matérias: "Aqueles é começar a trabalhar o 1º e 2º ano" (Patrícia, Samuel e Claúdia), mas onde curiosamente não há uma crença explicita do professor sobre o sucesso destes alunos.

Nos *apoios dentro da escola* também são referidas três soluções diferentes. Uma prende-se com a continuidade de uma experiência já ocorrida, em que um aluno que está no 3º ano, pertence a uma turma do quarto, possa ir em determinados períodos a uma turma do 3º ano. Esta experiência é considerada como importante porque: "Devia estar com miúdos com outro nível de aprendizagem...foi uma vez à turma de Fernanda" (Gertrudes, Rafael).

Outra das situações, prende-se com a continuidade de um apoio existente e que ocorre dentro da sala de aula, mas em que há entre os professores, uma partilha de tarefas: "Medidas, calculo e resolução de problemas tenho o apoio da Rosalina" (Gertrudes, Manuel). Por último, discute-se a necessidade de um aluno que tem tido apoio de uma outra professora dentro da sala tenha mais tempo de apoio. Como a professora que dá esse apoio não

tem mais tempo, discute-se a possibilidade de ele ter apoio: "Com outros do 4º ano, mas isso tinha que ser fora da sala de aula" (Ester, Jorge).

Os recursos aos *apoios fora da escola* são referidos em duas situações, preconizando-se soluções distintas. Numa refere-se que o aluno: "Devia ser encaminhado e ter um plano" (Patrícia, Bernardo) que contemplasse actividades noutra instituição. Na outra, diz-se: "Vamos ter uma reunião" (Madalena, Ivone) com uma equipa exterior que acompanha aquela criança.

O *recurso à família* é referido numa situação e tem como objectivo sensibilizar os pais para que viabilizem a solução encontrada pela escola no sentido do aluno ter apoio fora da sala.

Numa das situações enunciadas aparece a ideia de continuidade do que o aluno já vem fazendo, assim deve continuar na mesma: "Já vem com um plano há três anos" (Patrícia, Bernardo). Por último, numa das situações enunciadas, a professora pede ajuda ao grupo:"Eu não sei como trabalhar com ele...ele diz que é tudo muito cansativo" (Ester, Jorge). De facto, na sequência deste pedido, houve alguns contributos de algumas colegas como Lena que sugere que ele tenha apoio com outros do 4º ano.

Em síntese, podemos referir que a maioria das soluções propostas incidem ou na actividade do professor ou nos apoios dentro da escola, continuando e ampliando algo que já existe em funcionamento ou procurando outras soluções.

É de referir que, no caso do recurso á família este aparece mais uma vez, não como uma proposta a negociar com os pais, mas antes, como algo que

a escola decidiu, mas que precisa do consentimento deles, isto é, algo que já foi decido, mas em que eles não participaram. Quanto aos apoios exteriores aparecem aqui como uma outra hipótese depois de um trabalho de apoio dentro da escola, como no caso do aluno que tem um plano há três anos, sem muitos resultados satisfatórios. Refere-se ainda o pedido de ajuda de uma professora ao grupo de colegas, situação que não é frequente observou.

Podemos ainda salientar que das catorze situações apresentadas só são referidas orientações para oito. Destas, só em duas situações são explicitados duas orientações de tipo diferente, complementares. Para as outras é apenas referida uma.

Apreciação da adequação das acções desenvolvidas. Vejamos como é que os professores referem as apreciações face à adequação das acções desenvolvidas explicitadas no quadro 20.

Como podemos constatar no quadro anterior os balanços acontecem apenas em três situações e recaem, sobretudo, nas actividades pedagógica desenvolvidas. Uma delas, prende-se com a experiência do aluno do 3º ano integrado numa turma do 4º ano. Esta experiência é vista como positiva, e portanto a desenvolver, muito embora se diga: "Vamos a ver..." (Gertrudes, Rafael). Noutra das situações reflecte-se de uma forma geral sobre a ineficácia do que tem sido feito com um aluno: "Ele já anda aqui há muitos anos e quando for para o ciclo não tem nada." Por último, ao olhar para o que faz, uma professora reflecte sobre a matéria que está a trabalhar com os seus alunos: "Não estou a fazer nada do 4º ano" (Patrícia, Samuel).

Quadro 20 – 1º Período. 4º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pdagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Gertrudes	**Rafael**	A experiência de ter ido à turma da Fernanda é vista como positiva.			"Vamos a ver..." (P)
Patrícia	**Bernardo**	Sentimento de ineficácia do que tem sido feito "Ele já anda aqui há muitos anos e quando for para o ciclo não tem nada." (P)			
	Samuel	Não estou a fazer nada de 4º ano." (P)			

Em síntese podemos afirmar que os discursos avaliativos de reflexão sobre as actividades desenvolvidas são relativamente escassos face às situações apresentadas.

Eles incidem essencialmente sobre: (i) uma nova experiência em termos de apoio; (ii) uma tentativa de maior adequação do programa ao estado dos alunos; (iii) e ainda, de uma forma mais geral, a ineficácia do trabalho escolar em alunos com problemas acentuados e que já estão em idade de frequentar o ciclo. A ideia percebida é que a escola deu o que podia, mas o que é facto é que o aluno nada tem. Esta posição, deixa em aberto a ideia da pertinência para possibilitar a transição ao aluno no final do ano.

Considerações finais

Vejamos agora de uma forma global o tipo e a distribuição dos enunciados avaliativos pelos eixos e respectivas categorias de análise. Para facilidade de leitura apresentamos as categorias ordenadas pelo número de vezes que foram utilizadas. É de notar que as percentagens indicadas no quadro seguinte foram calculadas a partir da razão entre o número de vezes que a categoria foi enunciada sobre o número total de enunciados no respectivo eixo.

Como podemos constatar, a partir da leitura do quadro 21, página seguinte, o número de enunciados por eixo não é semelhante. O eixo que tem mais referências é o da apresentação do estado do aluno que representa 45% do total de enunciados referidos. Isto pode significar que este eixo é o suporte principal para as intervenções dos professores numa reunião deste tipo. Contudo, vemos que, quer as justificações/interpretações (45%) quer as

orientações para a acção, (44%) estão muito próximas em termos de referências, pelo que parece ser igualmente importante encontrar algumas justificações para os problemas enunciados, como referir algumas orientações para se agir no sentido de solucionar os problemas. As apreciações sobre as actividades desenvolvidas constituem o eixo com menor número de referências representando apenas 10%. Não podemos deixar de referir, que se trata de uma reunião do 1º período e que, porventura, não existem ainda muitos dados que possam constituir objecto de reflexão.

Quadro 21 – 1º período. Enunciados avaliativos por eixos e categorias

Apresentação do estado do aluno N= 75 45%	%	Interpretações/ Justificações N= 45 25%	%	Orientações para a acção N= 44 24%	%	Reflexão das acções desenvolvidas N= 18 10%	%
Percurso escolar	27	Aspectos relativos à escola	31	Actividade pedagógica do professor	30	Balanço da actividade pedagógica desenvolvida	44
Modo de estar na aprendizagem	21	Atribuição a um problema	25	Recurso às famílias	25	Balanço da actividade das famílias	22
Dificuldades/ Potencialidades	20	Aspectos relativos às famílias	22	Apoios na escola	20	Balanço do desempenho dos alunos	17
Situação escolar	16	Aspectos pessoais	13	Apoios fora da escola	17	Com o tempo se vê	17
Características pessoais	16	Justificação técnica	9	Continuar na mesma	5		
				Pede ajuda	3		
Total	100		100		100		100

Passando agora à análise nos diversos eixos podemos referir o seguinte:

Apresentação do estado do aluno. A categoria mais utilizada incide sobre o *percurso escolar* dos alunos Esta categoria inclui enunciados que procuram dar uma imagem do aluno em termos da sua evolução positiva ou negativa, quer a nível geral, quer específico das disciplinas. A maior parte das referências nesta categoria referem-se a progressos, embora muitas vezes lentos e condicionados por diversos factores.

O *modo de estar na aprendizagem* foi referido em segundo lugar. Esta categoria, ao incluir referências que ilustram características do aluno em relação às situações de aprendizagem, dá uma ideia um pouco mais detalhada do estar do aluno na sala de aula. Nesta categoria, as referências dominantes vão para os estados de motivação/desmotivação dos alunos, vistos como características intrínsecas e não como resultantes dum processo interactivo complexo.

As *dificuldades/potencialidades* é a terceira categoria mais usada. Esta inclui referências particulares a dificuldades específicas dos alunos, permitindo detalhar ainda mais o estar do aluno em situação de aprendizagem. Contudo, estes enunciados, embora se refiram a aspectos particulares tanto positivos como negativos, por exemplo, como ter dificuldades na leitura, não são por si só suficientemente elucidativos, na medida em que não são apresentados de uma forma contextualizada.

Saliente-se que as dificuldades enunciadas de uma forma mais frequente são a língua portuguesa e de seguida a matemática. O estudo do meio nunca é objecto de nenhuma referência específica: Este facto pode ficar a

dever-se ou a uma desvalorização da disciplina, ou então à natureza do trabalho pedagógico que inclui normalmente trabalhos de pesquisa e em grupo em que se integram também os alunos com mais dificuldades.

A situação escolar e as características pessoais são as duas categorias menos usadas. Na situação escolar encontram-se os enunciados que se referem sobretudo a situações de alunos transferidos. Neste caso, as referências ficam confinadas ao número destes alunos. No entanto, o que nos parece interessante salientar é que todos os alunos transferidos foram enunciados como uma situação potencialmente problemática. As características pessoais enunciadas, quando dizem respeito a traços físicos ou de personalidade, são habitualmente negativas, quando se referem à capacidade de relacionamento com os outros são habitualmente positivas.

Assim diremos que neste eixo, a apresentação do aluno faz-se pelo seu percurso evolutivo, fornecendo-se alguns elementos que permitem perceber de uma forma mais específica esse mesmo percurso. Contudo, parece-nos que esta apresentação, feita através de traços isolados do estar do aluno na escola, mais do que explicar pode contribuir para a construção duma imagem estereotipada dos alunos.

Justificações/Interpretações. A categoria mais utilizada incide sobre os *aspectos relativos à escola*. Nesta categoria, incluem-se as referências que de algum modo constituem uma interface entre a criança e a escola. Existem porque existe escola, como por exemplo, o absentismo. Os aspectos que foram invocados mais frequentemente nesta categoria foram as aprendizagens anteriores deficientes, particularmente nos casos de transferência, o absentismo escolar, e a dependência do professor para realizar as tarefas.

Este último aspecto é muitas vezes associado com uma ideia de imaturidade. Embora os professores justifiquem os problemas encontrando causas que se revelam no trabalho escolar, eles são postos do lado do aluno e não como uma resultante de um processo interactivo.

Esta ideia pode ser reforçada se tivermos em conta que a segunda categoria usada é a *atribuição a um problema.* Estes são diversos mas o que sublinhamos é a maneira como são enunciados. Na sua maioria são enunciados como um dado consumado ainda que os próprios problemas sejam mal delimitados, como por exemplo, dizer que tem problemas emocionais. Outras vezes são enunciados ainda como uma hipótese. Contudo, ao formular esta hipótese na reunião pode acontecer que outros professores dêem mais informações relativas a essa criança, fortalecendo assim a hipótese avançada inicialmente. Os problemas são enunciados como características intrínsecas do aluno ou associados a problemas de natureza familiar.

Os *aspectos relativos às famílias* são justamente a terceira categoria mais usada. Nesta, as perturbações familiares devido a situações de divórcio são as referências dominantes. Ainda relacionado com as famílias, aparece a ideia do desajustamento de expectativas dos pais face às possibilidades da criança. Neste caso, apesar da tónica do problema incidir na família, ele revela-se através da criança, é ela que o veste e o professor que o sente. Esta visão reflecte também um olhar para as famílias reais mais como uma fonte de problemas do que como um parceiro na educação.

Apesar dos aspectos pessoais e das justificações técnicas terem uma menor expressão vemos que as justificações reflectem um olhar individual sobre o

aluno, que se transforma num caso. É uma visão que tenta mais encontrar uma justificação fora da escola, do que, investigar e perceber os problemas.

Orientações para a acção. Neste eixo, a categoria mais referida é a *actividade pedagógica do professor*. Nesta categoria incluem-se referências que de algum modo implicam a actividade do professor, quer na sala de aula, quer noutras iniciativas, como, por exemplo, contactos com outros técnicos ou famílias. As actividades pedagógicas mais referidas, incidem em intervenções na sala de aula tais como: Estar mais perto do aluno, ou adequar as matérias às necessidades dos alunos. Estas orientações são desde já um primeiro passo para tentar solucionar os problemas. Contudo estas medidas são propostas como actividades isoladas sem serem inscritas num plano de trabalho para a turma ou para o próprio aluno, que de resto nalguns casos já tem um projecto de trabalho. Só numa situação é que é referida a intenção do professor em construir um projecto de trabalho globalizante para o aluno.

A segunda categoria mais referida foi o recurso às famílias. Nesta categoria incluem-se referências que de algum modo implicam a actividade das famílias, como parte da solução do problema. Neste caso a maior parte das referências consiste em situações em que se pretende que a família viabilize as soluções que a escola preconiza para a criança. Desde arranjar um explicador, ajustar as expectativas ou levar a criança a um médico até mesmo resolver o problema do divórcio. Para além desta visão ser nalguns casos utópica e desajustada, sublinhamos o modo como a escola concebe unilateralmente esta relação como as famílias. As soluções não são para negociar, mas para as famílias darem o seu aval.

Os apoios educativos na escola é a terceira categoria utilizada. Estes incluem referências a situações de intervenção pedagógica a cargo de outro professor, normalmente um professor de apoio, na escola que a criança frequenta. Esta situação tanto pode ser dentro como fora da sala de aula. As referências incidem sobre situações, tanto dentro, como fora das salas de aula, mas o que significam não é tanto uma discussão em redor desses apoios mas enunciar o que já se está a fazer. Isto reflecte o aspecto positivo de intervir quando se detecta o problema, mas, por outro lado, tendo quase todos estes casos referenciados apoios são de estranhar que estes não tenham sido referidos mais vezes como um aspecto benéfico.

Os *apoios fora da escola* apesar de serem referidos em quarto lugar evidenciam um aspecto interessante que consiste na proposta de explicações. Em nosso entender a explicação significa, por um lado que o trabalho que o aluno faz na escola não chega o que desvaloriza a própria escola, por outro lado, é uma situação em que o professor está próximo do aluno, o que pode deixar supor que as intenções que os professores enunciam de apoiar os alunos não acontecem ou acontecem apenas pontualmente.

Por último, gostaríamos de salientar que propostas de continuidade feitas de uma forma explícita aconteceram muito poucas vezes e só numa situação uma professora pediu ajuda aos outros para a ajudarem a resolver um problema. Deste modo, as orientações para a acção embora traduzindo uma preocupação em resolver ou minimizar os problemas é feita sobretudo numa óptica de intervenção individual, baseada unicamente em iniciativas do professor, não implicando de uma forma sistemática os pares. A maior parte das iniciativas já estavam em curso. A reunião parece ter servido mais

para cada um dizer o que está a pensar ou já está a fazer, do que para discutir num colectivo as melhores soluções para os problemas.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Como já referimos este eixo é aquele que tem no seu conjunto o menor número de enunciações. Todavia, o facto de existir é um sinal da preocupação em reflectir sobre as actividades desenvolvidas ou em desenvolvimento.

A categoria mais utilizada é o *balanço da actividade pedagógica do professor.* As referências enunciadas embora bastante diversificadas acentuam uma tónica negativa, isto é quando as actividades pedagógicas são referidas, como por exemplo, ter um projecto, estas situações são vistas como soluções pouco animadoras em termos do progresso dos alunos. Todavia, apesar deste tom negativo, não se vai mais além. É quase encarado como uma inevitabilidade, talvez porque a causa seja vista como exterior à escola.

Mas as referências à *actividade das famílias*, que foram enunciadas em segundo lugar, merecem um balanço positivo uma vez que cumpriram as recomendações da escola e que se traduziram em arranjar explicadores, ou levar a criança ao psicólogo. Parece assim que este balanço é positivo ou negativo consoante as famílias aceitam e cumprem ou não as propostas da escola. Não havendo hipótese de discussão entre a família e a escola de um conjunto de soluções possíveis, nunca se ficará a saber se aquelas que a escola preconiza são ou não as melhores.

O balanço sobre o desempenho dos alunos, que inclui referências a estados do aluno na sequência de projectos ou actividades, são em geral pouco

animadoras. De facto, as situações referidas em que os alunos estavam envolvidos com situações ou actividades de intervenção pedagógica especiais não eram animadoras. Isto permite supor uma atitude de suspeita que alguns professores podem ter sobre os projectos de intervenção pedagógica, independentemente da sua natureza e âmbito. Dar tempo ao tempo, embora tenha sido referida, não é de modo nenhum uma atitude dominante nestes professores.

Por último, destacamos o modo de funcionamento da reunião. Esta decorreu num clima simpático e aberto e segue uma metodologia de apresentação de "caso" que de algum modo se destacam do global dos alunos que vão progredindo normalmente e que não têm comportamentos a assinalar. Falam-se de trinta casos de uma forma que poderemos considerar relativamente detalhada e coerente. A apresentação faz-se evidenciando o percurso escolar mais ou menos pormenorizado, justificam-se os casos pelos comportamentos que fogem à normalidade face ao esperado, propõem-se medidas centradas na actividade pedagógica do professor e, apesar de tudo, os professores não deixam de fazer alguns balanços das actividades desenvolvidas. Contudo, este trabalho é feito numa óptica individual e feita na terceira pessoa. O "outro" é o um problema de que eu não faço parte.

Finalmente, a reunião mais do que um espaço de diálogo de discussão em torno dos casos, parece funcionar mais como um monólogo colectivo, entrecortado aqui e ali com momentos de diálogo mais intenso, quando alguém pede esclarecimentos acerca de alguns enunciados. Imediatamente se percebem as vantagens em termos de explicitação. Os professores de apoio quando intervêm fazem-no sobretudo dando mais informações sobre

os casos apresentados, mas estas informações reforçam e acentuam ainda mais a imagem deficitária sobre a criança.

No final da reunião são propostas algumas reuniões parcelares entre alguns docentes e os professores de apoio no sentido de se proceder a alguns acertos nos tempos dos apoios a alguns alunos. Podemos assim concluir que esta reunião parece não ter constituído só por si, ao nível das suas práticas, um momento em que a avaliação é usada de modo consistente para ser reutilizada na melhoria do processo pedagógico. Todavia é de realçar que há uma preocupação em tentar desenvolver ou insistir em medidas pedagógicas que tentem resolver os problemas. Podemos dizer que a atitude avaliativa dos professores se inscreve num olhar atento aos sinais que revelam problemas, e tentar desenvolver estratégias que remediação que no fundo são *mais do mesmo*.

Capítulo VII

Os Discursos Avaliativos no 2º Período

Enquadramento e contextualização

A reunião do conselho escolar do 2º Período para proceder à avaliação, decorreu apenas no primeiro dia, dos dois inicialmente previstos (6 e 7 de Abril). A reunião realizou-se após o funcionamento das aulas, das 18:30h às 21:00h. Estavam presentes os professores em serviço naquela escola, com excepção de um, perfazendo um total de quinze: três do 1º ano (um que não estava), dois do 2º ano, dois do 3º ano, quatro do 4º ano, três professoras de apoio, uma professora em situação de pré-reforma sem turma e a responsável pelo centro de recursos. Para além destes docentes, estavam ainda presentes o investigador e a vice-presidente do conselho executivo, que presidiu à reunião.

A metodologia que se utiliza é a mesma que já foi utilizada para a análise da reunião do 1º período e, tal como no 1º período, as descrições dos professores podem abarcar um campo descritivo vasto, muito embora para cada aluno não tenham necessariamente de estar presentes nem todos os eixos, nem todas as categorias. É precisamente as escolhas que cada professor faz do que é dito e de como é dito, que nos interessa tomar como unidades de análise.

Seguimos ao longo desta análise, a ordem dos anos de escolaridade que os professores utilizam na reunião, para a apresentação dos seus discursos avaliativos, e como tal, começamos pelo segundo ano, já que o primeiro ano, como referimos, acabou por não se constituir como um momento de apresentação.

A reunião de avaliação do 2º período

Para além do ponto único da ordem de trabalhos que consistia em fazer a avaliação sumativa dos alunos (Despacho Normativo nº 98/A/ME/92, artº 28), houve alguns pontos antes da ordem de trabalhos, nomeadamente informações sobre, a reunião do Conselho Pedagógico do Agrupamento e relativas à organização e funcionamento das provas de aferição para o 4º ano de escolaridade.

A vice-presidente, informa que a presidente ao ler o despacho 98/A chegou à conclusão de que não havendo lugar no 1º ano, à avaliação sumativa, não faz sentido então, que o primeiro ano faça esta reunião. Contudo, como já era hábito o 1ª ano fazer a reunião, continua a fazer-se neste ano, e para o próximo ano não se faz. De resto, a reunião do primeiro ano acabou efectivamente por não se fazer, embora os dois professores presentes permanecessem e participassem na reunião.

A vice-presidente informou ainda que tem: "o modelo dos planos de recuperação e da carta a enviar aos pais". Deu ainda instruções para que se estes não vierem levantar as informações acerca dos seus filhos, os professores as entreguem ao Conselho Executivo para este órgão providenciar o seu envio.

A avaliação sumativa dos alunos começou cerca de meia hora depois do início da reunião devido informações e aos pedidos de esclarecimento. Decorreu de um modo descontraído e informal como de resto acontece noutras reuniões de escola.

Não estava estipulada, à partida, nenhuma ordem a seguir para a análise das turmas. Esta ordem foi acordada na reunião e, em virtude do novo dado, relativo ao primeiro ano, começou-se pelo segundo seguindo-se o terceiro e posteriormente o quarto ano. Em cada ano em análise, todos os professores desse ano apresentam os seus enunciados avaliativos a propósito das situações que consideraram. A todos os outros é permitido fazerem comentários, pedir esclarecimentos ou dar sugestões. Contudo, acontece uma nova situação, que é a dos professores quando falam dos seus alunos fazem-no de acordo com o ano que está em análise. Assim, há dois professores que embora sejam do 4º ano, falam dos seus alunos "repetentes" no momento em que o terceiro ano está a ser analisado.

Já para o final da reunião, alguns professores do primeiro ano, embora não tenham falado dos seus alunos, intervieram no sentido de sublinhar a necessidade de uma melhor articulação do centro de recursos com as turmas, quer ao nível do seu funcionamento, quer das iniciativas que organiza e promove. Um dos problemas apontados é a falta de circulação de informação. Este assunto fica em aberto para posterior análise e tomada de medidas de correcção. Foi ainda levantada pela Madalena (4º ano) a questão de quando se conhece as dificuldades que os alunos do 1º ano têm, ao que a vice-presidente (Flora) respondeu que os do 1º ano fazem apenas uma avaliação qualitativa.

Durante o funcionamento da reunião os docentes de um modo geral não se referem de forma detalhada a todos os seus alunos, mas apenas a alguns: - aqueles que são vistos como um problema. É sobre estes alunos que os professores discursam com mais detalhe e que por vezes trocam impressões entre si.

Normalmente sobre a sua turma referem-se ao seu percurso escolar de um modo geral e indiferenciado: "Os miúdos vão acompanhando bem o programa (...) uns melhores, outros piores" (Fernanda, 3º ano). Por vezes referem-se às dificuldades do grupo: "O meu 4º ano é bom ... uns erros ortográficos...mas dentro dos objectivos" (Madalena, 4º ano). Há apenas uma professora que se refere à sua turma salientando o seu percurso, mas manifestando ao mesmo tempo, a sua preocupação pelo estado da turma:" Eu acho que a turma evoluiu bastante, mas fico um bocado triste quando vejo aqueles textos...". (Patrícia, 4º ano). Há ainda uma professora que apenas se refere ao grupo em primeiro lugar destacando depois um aluno. (Dora, 2º ano).

Como se constata, é sobre os alunos que se diferenciam do grupo que o professor descreve e fala mais pormenorizadamente. Este processo de construção de figuras que se destacam de um fundo pode acontecer através de uma grande diversidade de situações e de motivos. Aqui também, estes são alunos que na generalidade apresentam "desvios" face ao considerado como "normal". Também nesta reunião, nem sempre o discurso do professor recai apenas sobre um aluno, embora seja a situação mais comum. Há apenas duas excepções: numa o professor toma a turma no seu conjunto (Dora 2º ano), noutra a professora fala de dois alunos em simultâneo, porque ambos são alunos transferidos dos Palops, mas utiliza um como contraponto do outro. Assim, a análise destas reuniões incide de uma forma muito particular sobre estes enunciados avaliativos e as trocas de ideias entre os professores acerca das situações apresentadas.

Os discursos avaliativos no 2º ano

Os professores referem-se ao grupo turma de um modo bastante diferente. Enquanto Dora se refere à turma no seu conjunto, tomando-a como um

todo onde apenas se destaca vagamente um aluno "Tenho o Helder" (Dora, 2º ano), a Ana não se refere à turma começando a sua intervenção dizendo: "Eu tenho dois miúdos". (Ana, 2º ano).

Apresentação do estado do aluno. As duas professoras do segundo ano quando enunciam os seus discursos avaliativos mencionam este eixo apenas numa situação incidindo sobre as características pessoais do aluno: "Já desenvolveu a autonomia" (Ana, Pedro). Neste caso, a professora, ao apresentar o aluno, fá-lo de um modo positivo, sublinhando uma evolução no campo pessoal individual

Em síntese, podemos referir que, ao contrário do que tinha sucedido no primeiro período, em que este eixo foi referido por todos os professores, agora no 2º período ele perde a sua utilidade em termos de discurso avaliativo. Não é necessário traçar uma imagem dos alunos, mesmo em termos do seu percurso escolar uma vez que os alunos e os seus problemas já são conhecidos. A referência que é feita embora possa ser interpretada como positiva, é vaga, não há uma explicitação de como isso se reflecte no quotidiano. É centrada no aluno indivíduo, e acentua uma ideia maturacionista do desenvolvimento, isto é, a autonomia desenvolve-se por si própria com o tempo.

Justificações/interpretações. Não há nenhuma referência em relação a este eixo. De resto gostaríamos de salientar aqui uma situação de coerência. Se não há uma apresentação do estado do aluno também não há grande razão para justificações/interpretações.

Orientações para a acção. Vejamos agora como os professores se referem a este eixo no quadro 22. Como podemos verificar da leitura do quadro, neste eixo aparecem cinco referências. Em três delas explicita-se o que já se faz e a necessidade de *continuar na mesma*. Todavia esta continuidade pode revestir diferentes opções em função da natureza do próprio trabalho: (i) a continuidade de um projecto educativo individual que os alunos já têm: "Já tem um PEI" (Dora, Helder), (ii) ou a continuidade do trabalho que o professor já desenvolve com os alunos não sendo, por isso, necessário a construção de um projecto de recuperação: "Não vou propor nenhum miúdo para o plano de recuperação" (Dora, Turma)

As outras duas referências incidem respectivamente sobre os *apoios na escola*: "É apoiada pela Rosalina {mas até já parou o apoio}" (Ana, Cátia) e sobre a *actividade do professor*: "Proponho um plano de recuperação {não vá o diabo tecê-las} " (Ana, Cátia). No primeiro caso, estamos perante uma situação em que se, por um lado, é considerado positiva a evolução feita pela aluna, de tal modo que se pode prescindir do apoio, por outro, esta situação deixa o professor apreensivo já que propõe um plano de recuperação. A justificação que dá acentua de facto a sua insegurança face à evolução da aluna. Em última instância, ou o professor acha que a evolução da aluna aconteceu espontaneamente, isto é, independentemente da sua acção pedagógica, ou então, não tem muita confiança nas suas possibilidades pedagógicas para continuar a apoiar a evolução da aluna. Resta ainda uma última hipótese, que se prende com o facto, do professor achar que a aluna deveria continuar com apoio.

Quadro 22 – 2º período. 2º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda/Dá sugestões	Actividade do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Dora	**Alunos da turma**						"Não vou propor nenhum miúdo para o plano de recuperação" (P)
	Helder						"Já tem um PEI" (P)
Ana	**Pedro**						"Já tem um PEI" (P)
	Cátia		"Proponho um plano de recuperação {não vá o diabo tecê-las}" (P)	"(…) é apoiada pela Rosalina {mas até já parou o apoio}." (P)			

Em síntese, podemos referir que no 2º ano e neste período os alunos são referenciados, não tanto pelos seus problemas que apresentam, mas sobretudo pelos "remédios" que já se encontraram e que estão em curso.

A ideia de continuidade do que se faz em termos pedagógicos é forte, e parece procurar legitimar assim a acção do próprio professor. Todavia, também se reconhece que a continuidade significa mais do mesmo e que o conselho escolar não é um fórum de debate de soluções alternativas.

Houve também uma proposta de se propor a construção de um projecto de recuperação. Todavia o comentário "não vá o diabo tecê-las" deixa entender que este projecto não será motivado por razões pedagógicas, mas antes por razões administrativas. Ter um projecto de recuperação é um requisito administrativo para a aluna poder ser retida no final do ano. Também na sua maioria as orientações traduzem um olhar para o aluno, centrado numa perspectiva individual.

Reflexões sobre as acções desenvolvidas. A única referência centra-se num *balanço do desempenho dos alunos*. Embora não os referindo explicitamente, o professor compara os objectivos programáticos com o desempenho dos alunos para poder tomar uma decisão sobre a necessidade de proceder a avaliação sumativa extraordinária de algum aluno: "Depois de ver os objectivos mínimos {não vou propor (...)} " (Dora, Turma).

Em síntese podemos salientar que os professores do segundo ano, não produzem tantos enunciados reflexivos como no 1º período. Que o único enunciado se centra na relação entre os desempenhos e os objectivos e que esta reflexão sustenta a decisão que o professor toma de não propor

nenhum plano de recuperação. É ainda de salientar que este enunciado se refere ao colectivo da turma e não a casos individuais.

Os discursos avaliativos no 3º ano

Os professores do 3º ano referem-se ao grupo turma de um modo geral, destacando aquelas situações que, de algum modo se afastam do grupo de referência. Contudo, esta enunciação não é igual nas duas professoras. Rosa não se refere de uma forma explícita ao grupo turma, mas aos alunos que considera como problemas: "Eu tenho o...". (Rosa, 3º ano). Fernanda, pelo contrário fala da sua turma de um modo bastante positivo, salientando o seu percurso escolar: "Os miúdos vão acompanhando bem os programas" (Fernanda, 3º ano). Refere-se ainda aos diferentes modos de progressão que tem na turma: "A minha turma acompanha uns melhor, outros pior". (Fernanda, 3º ano). De qualquer modo, apesar dos estilos serem diferentes, as apresentações mais detalhadas recaem sobre situações que de algum modo, preocupam as professoras. São três os casos que se destacam.

Também durante a análise do 3º ano intervêm duas professoras do 4º ano, para falarem dos alunos que têm em atraso. Patrícia expõem o caso de um seu aluno que está matriculado no 2º ano, enquanto Gertrudes fala de um seu aluno matriculado no 3º ano e acaba por se referir a mais dois, que, embora estando matriculados efectivamente no 4º ano, estiveram no entender desta professora atrasados em relação à turma. Foram os outros colegas, que lhe sugeriram para falar destes, no momento oportuno, quando falasse do 4º ano. Assim, quando nos referimos ao 3º ano, consideramos também os discursos avaliativos destes professores do 4º ano.

Apresentação do estado dos alunos. As quatro professoras que intervieram na análise do 3º ano apresentam os seus alunos da seguinte forma como se pode ver no quadro 23.

Podemos constatar que para apresentar os alunos as referências ao *percurso escolar,* referidas por cinco vezes, são as mais utilizadas.

Os cinco casos explicitam situações de sucesso, enunciados (i) de uma forma genérica, em que se diz: "Fez progressos". (Gertrudes; Rosa), (ii) em que se qualifica o modo de estar do aluno nesse percurso: "Notam-se progressos significativos. Está a ir muito bem". (Gertrudes, Rafael); (iii) em que se explicita a razão do sucesso no percurso: "Acabou os casos especiais de leitura" (Fernanda; Leandro); (iv) ou fazendo um prognóstico baseado face ao próprio percurso: Estão a ter um progresso gradual e atingirão os objectivos no final do ano" (Gertrudes, Manuel e Teresa).

Em quatro situações são referidos aspectos relativos à *situação escolar* e *dificuldades/potencialidades.* Na *situação escolar* sublinha-se: (i) um caso de transferência: "Tenho o Marcos que chegou agora, veio de... (Palop)" (Rosa, Marcos) e associado a isto, a falta de documentação: "Não tem documentação do 1º ano" (Rosa, Marcos); (ii) o estatuto escolar do aluno, evidenciado pelo facto de: ter um plano de recuperação ou um projecto educativo individual (PEI): "No 2º ano tem um plano de recuperação{que não foi feito porque faltou}" (Rosa, Marcos); "Tem um PEI" (Gertrudes, Rosa); (iii) a explicitação da situação de retenção: "Tenho um no 2º ano...está matriculado no 2º ano". (Patrícia, Alberto).

Quadro 23 – 2º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Caracteristicas pessoais
Professora	**Situação**					
Rosa	**Marcos**	"Tenho o Marcos que chegou agora, veio do… [Palop]" (P) "Não tem documentação do 1ºano." (P) "No 2º ano tem um plano de recuperação [que não foi feito porque faltou]". (P)			"Dá erros sobretudo em composição, as fichas que fez estavam muito fracas." (P) As professoras de apoio Rosalina e Helena falam do aluno de uma forma positiva e salientam: "é capaz de aprender."	
Fernanda	**Leandro**	"Está matriculado no 2º ano." (P) "Tem um plano de recuperação." (P)	"Acabou os casos especiais de Leitura." (P)			
	Luís		Fala em geral dos progressos do Luís.		Fala em geral do que o Luís é capaz de fazer e como ele memoriza.	
Patrícia (4º ano)	**Alberto** (3º ano)	"Tenho um no 2º ano…está matriculado no 2º ano." (P)			"Já lê, interpreta e resolve qualquer problema." (P)	
Gertrudes (4º ano)	**Rosa** (3º ano)	"Tem um PEI." (P)	"Fez progressos" (P9 "Atinge os objectivos do PEI." (P)	"Continua a não conservar as quantidades [mas até dez conta com ajuda]" (P)	"[Continua a não conservar as quantidades] mas até dez conta com ajuda." (P)	"Está à vontade na sala." (P)
	Rafael (3º ano)		"Notam-se progressos muito significativos. Está muito bem." (P)			
	Manuel e Teresa (4º ano)		"Estão a ter um progresso gradual e atingirão os objectivos no final do ano." (P)			

Nas *dificuldades/potencialidades,* os enunciados avaliativos são sobretudo para salientar potencialidades com uma única excepção em que se aponta o tipo de dificuldades: "Dá erros sobretudo em composição, as fichas que fez estavam fracas". (Rosa, Marcos). As potencialidades são referidas: (i) de uma forma genérica salientando-se capacidades do aluno, como no caso em que as professoras de apoio acerca do Marcos dizem: "É capaz de aprender" (Rosalina e Helena, Marcos) ou da Fernanda que ao falar do que o Luís é capaz de fazer e como ele memoriza; (ii) através de um balanço entre as dificuldades e que já consegue fazer: " {continua a não conservar as quantidades} mas até dez conta com ajuda". (Gertrudes, Rosa); (iii) especificando o que o aluno já consegue fazer. "Já lê, interpreta e resolve qualquer problema". (Patrícia, Alberto)

O *modo de estar nas aprendizagens* e as *características pessoais* foi referido respectivamente, apenas numa situação. Na primeira, com um tom positivo, sublinha-se a persistência de um déficit intelectual que condiciona a aprendizagem, enquanto que ao mesmo tempo se refere o que a aluna já é capaz de fazer: "Continua a não conservar as quantidades, {mas até dez conta com ajuda} ". (Gertrudes, Rosa). Na segunda, refere-se também como algo de positivo a forma como aluna está na sala de aula "Está à vontade na sala" (Gertrudes, Rosa), muito embora este enunciado se centre apenas na criança-indivíduo.

Em síntese, podemos dizer que ao nível do 3º ano a *apresentação dos alunos* se faz referindo vários aspectos do aluno e do seu estado.

As características mais referenciadas são aquelas que, de algum modo, descrevem o aluno na sua relação com a escola.

Em primeiro lugar, aparecem as apreciações sobre os percursos evolutivos dos alunos, desde as mais gerais, as que explicitam os referências de apreciação dos percursos o PEI ou os objectivos do ano, e aquelas em que aparece uma ideia de prognóstico, isto é, de projecção no futuro baseada nos dados disponíveis, quando se diz que os alunos atingirão os objectivos no final do ano.

Em segundo lugar, destacam-se os enunciados que nos mostram o estado do aluno de diferentes modos, quer através da explicitação de um modo mais fino, do estar dos alunos nas situações de aprendizagem, quer através da referência ao seu estatuto escolar.

Na primeira situação, evidenciam-se as dificuldades e potencialidades dos alunos. É de referir que na generalidade se sublinham as potencialidades e que, no caso em que se referem as dificuldades, se enunciam os erros que o aluno faz numa dada tarefa. É de salientar que a disciplina mais referenciada é a Língua Portuguesa e que também no 3º ano não há referências ao Estudo do Meio.

Na segunda situação, faz-se apelo à situação escolar do aluno invocando estados que na cultura escolar se confundem com estereótipos, isto é, a partir da característica enunciada se deduzem uma série de outras características que podem ou não existir. Neste caso, parece que, referir uma situação de transferência, repetência e o ter um projecto educativo individual funciona como indutor de uma certa imagem de aluno. É de salientar que enquanto as dificuldades/potencialidades salientam, na generalidade, detalhes potencialmente positivos, as segundas acentuam aspectos que induzem uma imagem, senão negativa, pelo menos problemática do aluno.

As restantes categorias são utilizadas apenas numa única situação salientando também aspectos positivos dos alunos. É de notar que no modo de estar na aprendizagem não se apresenta uma situação deficitária que condiciona a aprendizagem, de uma forma estática, mas sublinha-se o que a criança já é capaz de fazer, apesar dos seus condicionalismos. Embora de uma forma não explicita, estamos aqui perante uma ideia que remete para o potencial da interacção pedagógica. Por outro lado nas características pessoais é salientada a importância das relações na turma

Em terceiro lugar e para concluir sublinhamos a tonalidade positiva dos enunciados face aos alunos que apenas é contrariada no caso do aluno transferido. Mas neste caso há algumas opiniões contraditórias entre a sua professora e as professoras de apoio que o vêm como capaz de aprender.

Interpretações/justificações. As justificações/interpretações avançadas são as seguintes conforme se pode ver no quadro 24. As justificações referem-se a duas situações e incidem na categoria *aspectos relativos à escola.*

Nos *aspectos relativos à escola*, emergem duas ideias centrais. Uma salienta o absentismo como gerador de problemas. Este é referido de modos diversos: (i) onde se reconhece que a sua existência é um problema: "O problema é a assiduidade, se ele começa a faltar" (Patrícia, Alberto); porque impede a aprendizagem: "{No 2º ano tem um plano de recuperação}, não foi feito porque faltou". (Rosa, Marcos); que a sua erradicação é uma vantagem : "Este período não faltou às aulas". (Patrícia, Alberto).

A outra ideia consiste na manifestação de uma expectativa positiva nas capacidades de aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo uma justificação

Quadro 24 – 2º período. 3ºº ano. Interpretações/justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Rosa	**Marcos**				"[No 2º ano tem um plano de recuperação] que não foi feito porque faltou." (P) " Ele vem de Lisboa. Foi primeiro para Torres Novas (...) este miúdo não sei, mas vi que não era aquele...que não precisava de plano." (PA)	
Patrícia (4º ano)	**Alberto**				"Este período não faltou às aulas" (P) "O problema é assiduidade se ele começa a faltar." (Fernanda)	

desculpabilizante, para o absentismo: "Ele vem de Lisboa. Foi primeiro para Torres Novas (...) este miúdo não sei, mas vi que não era aquele...que não precisava de plano" (Rosalina, PA).

Em síntese, podemos salientar que as professoras que apresentam os seus alunos utilizam as interpretações/justificações em duas situações. Em ambas invocam aspectos relativos à escola nomeadamente em que se destaca o absentismo escolar, negativo quando existe, positivo quando desaparece.

A este propósito gostaríamos de salientar dois aspectos. O primeiro é a explicitação feita por Fernanda do perigo de recaída do Alberto no absentismo, o que traduz a força desta situação, como um dever que não se cumpre. Para além disso, é a forma de entender o absentismo, isto é, e como algo que impede a aprendizagem. Assim, a escola no dizer dos professores, não se concebe como um contexto capaz de minimizar os prejuízos que daí advêm. As faltas implicam uma interrupção ou ausência de aprendizagem e como tal traduz-se em fortes prejuízos para a aprendizagem. Mas também se entende as aulas como algo que se dá, e que alguns desbaratam essa dádiva. O segundo aspecto é uma tentativa de explicar as razões do absentismo por condições de mobilidade social e a explicitação de uma intuição nas capacidades do aluno, de tal modo que dispensa um acompanhamento particular, através de um plano. É de notar que esta ideia é veiculada pela professora de apoio.

Estamos também aqui, perante uma descrição em que se justifica o estado dos alunos por questões que dizem respeito apenas ao aluno ou aos seus contextos de vida. O presente colectivo, parece em nada contribuir para tal

estado, embora num dos casos se note uma expectativa positiva baseada na intuição.

Orientações para a acção. Perante as justificações apresentadas podemos ver agora no quadro 25 o que os professores propõem em termos de orientações para a acção, para resolver as situações problema.

Como podemos verificar no quadro 25, as orientações distribuem-se de uma forma uniforme, por *pedidos de ajuda/sugestões*, pela *actividade do professor* e pelos *apoios na escola,* com duas referências cada.

Quanto aos *pedidos de ajuda/sugestões* estes são sugestões de outros professores suscitados pelas intervenções dos docentes enquanto enunciavam os seus casos. Ambas vão no sentido de uma valorização dos alunos a que se referem embora o façam de modo bastante diverso. Uma das sugestões que é feita pela professora de apoio do aluno em questão, e incide sobre aspectos relativos à avaliação no final do ano, sugere uma avaliação mais criterial, centrada no percurso evolutivo do aluno: "Quando chegar ao fim do ano tens que o comparar com a sua evolução". (Helena [PA], Leandro). A outra sugestão é de uma professora para outra, a mencionar que, se o aluno é capaz no ano em que está matriculado, (2º ano) embora não coincida com o ano em que está inserido (4º ano), não vale a pena propor um plano de recuperação: "Se ele é capaz no 2º ano, não é necessário um plano de recuperação". (Fernanda, 3º ano).

Quanto à *actividade do professor* duas referências configuram aspectos de intervenção pedagógica, quer referindo um trabalho mais específico com o aluno: "Eu faço com ele outras coisas" (Fernanda, Leandro), quer, referindo

Quadro 25 – 2º período. 3º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda/Dá sugestões	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Rosa	**Marcos**						"Não tenho elementos sobre ele porque chegou no Carnaval …pode ser que abra …não tenho elementos para fazer um plano." (P)
Fernanda	**Leandro**	"Quando chegar ao fim do ano tens que o comparar com a sua evolução." (Helena PA)	"Eu faço com ele outras coisas." (P) "(…) os outros fizeram uma grande festa, bateram muitas palmas." (P)	"O Leandro é acompanhado pela Helena [PA] e tem um PEI." (P)			
Patrícia (4º ano)	**Alberto**	"Se ele é capaz no 2º ano não é necessário plano de recuperação." (Fernanda, 3º ano)	"(…) é cair-lhe em cima ameaçando com o tribunal de menores (…)". (Fernanda, 3º ano)				
Gertrudes (4º ano)	**Rosa**			Tem apoio fora da sala			

o envolvimento dos outros alunos no sucesso de um colega: " (...) os outros fizeram uma grande festa, bateram muitas palmas" (Fernanda, Leandro). A outra referência configura uma visão mais administrativa da acção do professor numa situação de probabilidade de absentismo: "(...) é cair-lhe em cima ameaçando com o tribunal de menores (...)" (Fernanda, Alberto).

As referências em relação aos *apoios na escola* traduzem-se como algo que já existe, mencionados de uma forma geral e que funciona fora da sala ou associado ao desenvolvimento de um projecto educativo individual: "O Leandro é acompanhado pela Helena e tem um PEI" (Fernanda, Leandro).

A outra referência neste eixo sublinha o facto de se *continuar na mesma* face a uma situação que diz respeito a um aluno transferido. A professora, por um lado, considera ainda não ter elementos que permitam tomar alguma iniciativa pedagógica, por outro, alimenta uma certa esperança que o aluno recupere por si só: "Não tenho elementos sobre ele porque chegou no Carnaval,...pode ser que abra,...não tenho elementos para fazer um plano" (Rosa, Marcos).

Como síntese, podemos sublinhar que, para duas situações referidas foram enunciadas várias orientações, e para as outras duas apenas se enuncia uma, sendo num caso uma referência muito geral do apoio que já está a acontecer e noutro caso, a do aluno transferido, a ausência de um apoio específico. De resto, quase todas as orientações com excepção das consideradas nas sugestões reflectem algo que já está a acontecer.

É de salientar que neste eixo das orientações há uma ideia positiva e valorativa dos alunos, quer nas sugestões que são dadas, em que se procura sensibilizar o outro professor para a importância de procedimentos que realcem a evolução dos alunos e as suas competências de uma forma mais nítida, no caso do Leandro, quer na situação em que o professor diz que não propõem nenhuma medida, mas espera que o aluno recupere ainda que em função um factor de espontaneidade.

Na actividade do professor podemos distinguir as actividades de natureza pedagógica e chamamos a atenção para a enunciação em que se sublinha a implicação da turma no apoio aos progressos de um aluno. Também nesta actividade, podemos notar uma referência em que se assume um papel de fiscalização ameaçadora, traduzindo uma visão do absentismo como um problema centrado no desinteresse do aluno ou da família., e no não cumprimento de um dever.

Para concluir sublinhamos três factos: (i) a existência de sugestões de uns professores para outros no sentido da valorização dos alunos, (ii) uma quase ausência dos discursos dos professores de apoio, (iii) a constatação de que quase todas as orientações já estarem em marcha, e, portanto não resultarem deste fórum.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Há apenas duas referências em termos de reflexões, conforme quadro 26. Uma prende-se com o balanço sobre o desempenho dos alunos. A professora face ao desempenho do Alberto, dado que ele já não falta, reconhece que ele aprendeu muito, e que excedeu mesmo as suas expectativas: "Aprendeu muito, estou espantadíssima" (Patrícia, Alberto).

Quadro 26 – 2º período. 3º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades Pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Patrícia (4º ano)	**Alberto**		"Aprendeu muito. Estou espantadíssima." (P)		
Gertrudes (4º ano)	**Rafael**	"Ás vezes esqueço-me dele [em relação ao Rafael]". (Fernanda, 3º ano)			

Na outra situação, faz-se o *balanço da actividade pedagógica desenvolvida* assumindo-se que, uma medida que tinha sido proposta no primeiro período – o Rafael ir à sala da Fernanda – não tinha sido completamente efectivada: "Às vezes esqueço-me dele" (Fernanda Rafael).

Em síntese, podemos sublinhar que, por um lado os discursos de balanço são exíguos, acontecem apenas em duas situações, mas que são fortes na medida em que se reconhece que por vezes os alunos são capazes se surpreender os professores pela positiva e, por outro lado, uma colega toma consciência e declara-a que não criou tantas condições de ajuda a um aluno como deseja, porque se esquece dele. É de referir contudo, que este aluno não é da sua turma.

Os discursos avaliativos no 4º ano

Os professores do 4º ano utilizam, tal como os seus colegas, o mesmo processo para falarem dos seus alunos. Referem-se ao grupo turma de um modo geral e breve detendo-se apenas naquelas situações, que de algum modo se diferenciam do grupo turma considerado como referência. Contudo, estas enunciações não são iguais nas quatro professoras. Gertrudes não se refere de uma forma explícita ao grupo turma, recomeçando a enunciar os seus alunos problemáticos, agora do 4º ano. Ester e Madalena começam logo por enunciar os seus casos e quando terminam referem-se às suas turmas. Ester refere-se ao percurso escolar dizendo: Os outros vão acompanhando" (Ester, 4º ano), Madalena refere-se à sua turma qualificando o percurso escolar da sua turma, destacando algumas das suas dificuldades, e projectando um percurso provável: "O meu 4º ano é bom...uns erros ortográficos...mas dentro dos objectivos". Por seu turno, Patrícia começa a sua

Por seu turno, Patrícia começa a sua intervenção referindo-se à sua turma, em que salienta o seu percurso evolutivo, mas manifesta, ao mesmo tempo, alguma apreensão, face a alguns produtos realizados: " Eu acho que a turma evoluiu bastante, mas fico um bocado triste quando vejo aqueles textos". De qualquer modo, apesar dos estilos serem diferentes as apresentações mais detalhadas recaem sobre dez situações que, de algum modo, preocupam os professores. Em três casos as situações apresentadas não dizem respeito a um mas a dois alunos. Estas são enunciadas respectivamente por Madalena, Patrícia e Gertrudes.

Apresentação do estado dos seus alunos. As quatro professoras do 4º ano apresentam os seus alunos do seguinte modo, conforme quadro 27. Da leitura do quadro 27 ressalta que as professoras referem-se em cinco situações, *aos percursos escolares e características pessoais* dos alunos.

Quanto aos *percursos escolares* os enunciados explicitam: (i) o percurso do aluno visto de uma forma muito geral: "Ela evoluiu" (Ester, Sónia) ou "Tenho o Jorge que tem feito progressos" (Ester, Jorge) (ii); a qualificação do percurso: "Verificaram um progresso significativo" (Madalena; Nuno e Anabela); (iii) o percurso e a normalização desse percurso em termos de aprendizagem: "Têm evoluído e não têm problemas" (Gertrudes, Manuel e Teresa); (iv) O percurso, mas em que se explicita o modo de evolução: "Ela vai devagar, chega à Primavera e desabrocha" (Madalena, Carla); (v) o percurso referenciado ao estado do aluno, numa disciplina: "A Português está no início do primeiro ano" (Madalena, Carla)

Nas características pessoais, explicitam-se: (i) características que reflectem o estar do aluno na aula e na relação com os outros: " (...) arrumada, inte-

Quadro 27 – 2º Período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno

Apresentação do estado do aluno						
Categorias de análise:		**Situação Escolar**	**Percurso Escolar**	**Modo de estar na aprendizagem**	**Dificuldades/ Potencialidades**	**Características pessoais**
Professora	**Situação**					
Madalena	**Carla**	"Que tem um PEI." (P)	"Ela se vai devagar chega à Primavera e desabrocha." (P) "A português está no início do primeiro ano." (P)	"Ela é tão interessada mas não presta nenhuma atenção." (Helena, PA)	"Faz ditongos, globaliza certas palavras, mas não passa dali." (P) "O que é mais fácil é na matemática até aos 200 e 400. Aprendeu a técnica da subtracção com empréstimo. A divisão consegue. A Língua Portuguesa é muito frustrante, avança e recua". (Helena. PA)	"(…) arrumada, interessada e integra-se num grupo… só que(…)" (Helena, PA)
	Nuno e Anabela		"Verificaram um progresso significativo." (P)			
Ester	**Jorge**		"Tenho o Jorge que tem feito progressos." (P)	"Tem dificuldades de concentração" (P)		"É pouco responsável." (P)
	Sónia		"Ela evoluiu (…)" (P)			"(…) mas é imatura e preguiçosa." (P)
Patrícia	**Filipa e Carlos**	"A Filipa veio há pouco tempo." (P)			"A Filipa tem mais facilidade a Matemática, mas menos em português [os outros interpretam estes não] (P)	"Falam pouco comigo… " (P)
	Bernardo				"(…) ele capta coisas…mas a Português não consegue." (P)	
	Mário					" O Mário está muito diferente." (P)
Gertrudes	**Manuel e Teresa**		"Têm evoluído e não têm problemas." (P)	"Têm-se esforçado bastante." (P)		

ressada e integra-se num grupo...só que..." (Helena [PA], Carla); um estar, enunciado de uma forma geral: "É pouco responsável" (Ester, Jorge), ou "(...) mas é imatura e preguiçosa" (Ester, Sónia); (ii) dificuldades de comunicação e interacção: "Falam pouco comigo" (Patrícia, Filipa e Carlos); (iii) uma mudança pessoal enunciada com um sentido positivo: "O Mário está muito diferente" (Patrícia, Mário).

As *dificuldades/potencialidades* e o *modo de estar na aprendizagem* são referidos em três situações. As primeiras referem-se: (i) a uma explicitação das dificuldades enunciadas de uma forma geral, numa disciplina: "(...) ele capta coisas, mas a Português não consegue" (Patrícia, Bernardo); (ii) a uma explicitação das dificuldades e das potencialidades em duas disciplinas, referindo-se especificamente às dificuldades numa das disciplinas: "A Filipa tem mais facilidade a Matemática, mas menos no Português {os outros interpretam estes não}" (Patrícia, Filipa e Carlos); ou: "O que é mais fácil é na Matemática até aos 200 e 400. Aprendeu a técnica da subtracção com empréstimo. A divisão consegue. A Língua Portuguesa é muito frustrante, avança e recua" (Helena [PA], Carla); (iii) o que é capaz de fazer numa disciplina, mas que ao mesmo tempo, estas capacidades, são ilustrativas de dificuldades em termos das expectativas do professor: "Faz ditongos, globaliza certas palavras, mas não passa daí" (Madalena, Carla).

No *modo de estar na aprendizagem* em duas das três situações sublinham-se aspectos que condicionam as aprendizagens e que se prendem com a falta de atenção. Em ambas, esta condicionante parece resultar de dificuldades das crianças: "Tem dificuldades de concentração" (Ester, Jorge); ou "Ela é tão interessada mas não presta nenhuma atenção" (Helena [PA], Carla). Na

outra situação explicita-se o esforço que o aluno tem desenvolvido: "Têm-se esforçado bastante" (Gertrudes, Manuel e Teresa).

A *situação escolar* é referida em dois casos, sublinhando uma situação de transferência: "A Filipa veio há pouco tempo" (Patrícia, Filipa); e a situação de uma aluna em termos de necessidades educativas especiais: "Que tem um PEI". (Madalena, Carla)

Em síntese, podemos referir que as professoras, para apresentarem os seus alunos fazem-no de uma forma relativamente diversificada uma vez que utilizam vários pontos de vista. Todavia em três situações referem-se apenas a um aspecto.

A forma mais utilizada para apresentar o estado dos seus alunos é referir aspectos dos seus percursos escolares e características pessoais. Quanto aos percursos, estes são referidos na generalidade como positivos embora sejam mencionados de uma forma geral vaga. Num dos enunciados é bem explícita uma certa ideia de regularidade mas também de espontaneidade na evolução da criança, caso da Carla referida pela Madalena. Esta referência é reveladora do entendimento do percurso escolar como algo de individual e pessoal, sem intervenção do contexto.

As características pessoais salientam aspectos que de algum modo, inibem um bom percurso escolar. As situações de déficit intelectual ou de maturidade traduzidas pela falta de responsabilidade, preguiça, parecem ser neste caso os mais relevantes. Uma nota apenas para sublinhar a referência a uma dificuldade de diálogo que a professora sente. Contudo, esta é posta do lado dos alunos. São eles que falam pouco.

As dificuldades apontadas são, na generalidade acompanhadas também com um olhar sobre algumas potencialidades, quer em disciplinas, quer em aspectos de natureza mais transversal. Saliente-se o facto de que também neste ano nunca aparecerem menções ao Estudo do Meio. Quando se referem disciplinas, são a Língua Portuguesa e a Matemática, sendo a primeira, aquela, onde geralmente se situam as dificuldades.

Quanto às referências ao modo de estar na aprendizagem, a ênfase vai essencialmente para as atitudes, nomeadamente o desinteresse, mesmo que este seja apresentado como devido a causas deficitárias da criança. Em contrapartida, o esforço que é a face visível do interesse, é um factor realçado como positivo. Assim o binómio interesse/desinteresse é um inibidor ou um catalizador da aprendizagem. Todavia, também neste quadro, este aspecto aparece como algo intrínseco à criança e não como resultado de uma acção interactiva.

Na situação escolar, a transferência volta a ser tomada como um problema até porque no dizer da professora a aluna é menos capaz que os outros, pelo menos em Português, como refere Patrícia a propósito de Filipa. Também o facto de Carla ter um projecto educativo especial sintetiza o seu estatuto escolar. Salientamos ainda que é justamente a propósito da desta aluna que Helena produz mais intervenções explicitando o que ela faz, mas manifestando sempre as suas limitações. O seu discurso é semelhante ao dos outros docentes na medida em que também privilegia uma visão individual da aluna.

Justificações/Interpretações. Podemos ver agora no quadro 28 como é que os professores *interpretam e/ou justificam* estas situações referidas.

Quadro 28 – 2ºperíodo. 4º ano. Interpretações/Justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Madalena	**Carla**					" A mãe não aceita a dificuldade da miúda." (P) "A miúda baba-se e os pais não aceitam." (Helena, PA)
Ester	**Sónia**			"{Deixei-a um bocadinho e ela ressentiu-se} … é imatura." (P)		
Patrícia	**Filipa e Carlos**			"Ele não me dá tempo para chegar a ele." (P)		

Como se pode ver no referido quadro, tal como nos anos anteriores existem poucos enunciados relativos este eixo. Contudo, das três referências feitas duas incidem sobre os *aspectos pessoais* e uma sobre *aspectos relativos à família*.

Quanto aos aspectos pessoais, embora diferentes, eles reflectem um mesmo tipo de raciocínio por parte dos professores e que consiste em atribuir as alunos por causa das suas características, alguns problemas que acontecem na sala de aula. Num dos casos, a professora não esteve tão perto da aluna e ela ressentiu-se, devido às suas características de personalidade, a imaturidade: "{Deixei-a um bocadinho e ela ressentiu-se}...é imatura" (Ester, Sónia); noutro, a professora refere-se a um problema de comunicação pondo também a causa, nas características dos alunos: "Ele não me dá tempo para chegar a ele" (Patrícia, Filipa e Carlos).

Quanto aos aspectos relativos às famílias as referências incidem sobre a divergência de expectativas entre a família e a escola: "A mãe não aceita a dificuldade da miúda". (Madalena, Carla); ou dos olhares: "A miúda baba-se e os pais não aceitam" (Helena [PA], Carla).

Em síntese, podemos referir que as justificações/interpretações apresentadas, embora digam respeito a fenómenos resultantes de processos de interacção, são enunciados numa perspectiva individual em que a tónica é posta num déficit que reside na criança. A escola e o espaço relacional da sala de aula em que o professor é parte integrante fica de fora, e como tal nunca será reflectido. Vemos aparecer de novo, a questão da imaturidade como uma justificação para os problemas que a criança revela.

Outro dos problemas que se sublinha é a divergência nos olhares e expectativas entre a escola e os pais, em que mais uma vez, a visão minimalista pertence à escola. Não se trata aqui de perceber quem está certo ou errado, mas antes da forma como o problema é posto e analisado. A escola assume a sua visão como certa e não a aceitar é um problema. Assim há de facto pouco espaço para um diálogo construtivo a este propósito entre pais e professores que são os que lidam com a criança de uma forma mais constante e empenhada.

Orientações para a acção. Vejamos de seguida as orientações que são propostas pelos professores através do quadro 29. As orientações para a acção incidem maioritariamente nos *apoios na escola.* As referências prendem-se com quatro tipos de situações, que já acontecem: (i) de apoio na continuidade do que se está a fazer ou seja das situações de apoio como no caso de Nuno e Anabela ou de Manuel e Teresa: "Têm apoios na sala de aula com a Rosalina" (Gertrudes, Manuel e Teresa); (ii) de continuidade de apoio, mas em que esta situação é vista de uma forma alargada, sendo associada, ao próprio contexto escolar: "Quanto mais tempo ficar aqui pior". (Madalena, Carla); (iii) de apoio, mas em que este começou de uma forma que não seguiu as formalidades habituais: "Não estava proposta, mas tem apoio" (Gertrudes, Sara); (iv) de interrupção do apoio: "A Maria deixou de ter apoio" (Madalena, Maria).

A actividade do professor; *os apoios fora da escola* e o *continuar na mesma,* foram referidos em três situações.

No caso das referências à *actividade do professor*, duas delas, configuram propostas, que se prendem com a adopção de procedimentos normativos,

Quadro 29 – 2º período. 4º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda ...	Actividade do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	Situação						
Madalena	Carla			" Quanto mais tempo ficar aqui melhor." (P)	"Se calhar a mãe aceita que vá para os currículos alternativos mas ainda é muito novinha tem dez anos." (Helena, PA)		" No final do ano é que a gente vê o que se pode fazer." (Helena, PA)
	Maria			" A Maria deixou de ter apoio." (P)			
	Nuno e Anabela			Continuam a ter apoio.			"Penso que não precisam de projecto." (P)
Ester	Jorge		" Penso que neste período mais apertado conseguirá" (P)Propõem um plano de recuperação justificando: " Mas como as coisas podem correr mal..." (P)				
	Sónia		"Fica registado para ver o que acontece..." (P)				"Não há plano mas fica registado em acta - falta de maturidade." (P)
Patrícia	Bernardo				" Como há a possibilidade dos currículos alternativos é melhor. (P)		
	Mário	A Flora insiste se falar c/ a mãe.	" Eu falo com a mãe para ver se o pai aceita." (P)		"Está-se de acordo que ele vá para a Luísa Todi." (P)	"A mãe acha que ele deve estar na APADCDM, o pai acha que não." (P)	
Gertrudes	Manuel e Teresa			"Têm apoio na sala com a Rosalina. (PA)".			
	Sara			"Não estava proposta, mas tem apoio." (P)			

antecipando resultados pouco satisfatórios dos alunos no final do ano: "Penso que neste período, mais apertado conseguirá" (Ester, Jorge). Todavia, a professora propõem um plano de recuperação, para prevenir futuros resultados, dizendo: "Mas como as coisas podem correr mal..." (Ester, Jorge); noutra das situações a professora refere a aluna para que o caso fique registado em acta: "Fica registado para ver o que acontece" (Ester, Sónia). A outra proposta refere-se à disponibilidade da professora para convencer os pais a aceitar uma proposta da escola para o próximo ano: " Eu falo com a mãe para ver se o pai aceita..." (Patrícia, Mário).

Quanto aos *apoios fora da escola* estes foram referidos na perspectiva de se encaminharem os alunos no ano seguinte para outras escolas EB, 2,3: (i) para turmas de currículos alternativos – como uma hipótese: "Se calhar a mãe aceita que vá para os currículos alternativos mas ainda é muito novinha e tem dez anos" (Helena [PA], Carla);-como uma possibilidade real: "Como há a possibilidade dos currículos alternativos é melhor" (Patrícia, Bernardo); (ii) para outros projectos: "Está-se de acordo que ele vá para a Luísa Todi [para integrar um projecto] " (Patrícia, Mário).

Quanto ao *continuar na mesma*, as referências acentuam o facto de que não valer a pena tomar nenhuma medida de natureza pedagógica, apesar de se falar nos alunos: "Penso que não precisam de projecto" (Madalena, Nuno e Anabela) ou referir uma das suas características: "Não há plano, mas fica registado em acta" (Ester, Sónia); ou de remeter para o final do ano uma decisão acerca da intervenção pedagógica mais adequada: "Não há plano mas fica registado em acta a falta de maturidade" (Ester, Sónia).

O *recurso à família* e *pede ajuda/dá sugestões* foram referidos apenas uma vez. A primeira enuncia o desejo que ele continue a frequentar um projecto em que está inserido, numa instituição exterior à escola: "A mãe acha que ele deve estar na APACDM, o pai acha que não". (Patrícia, Mário); a segunda é uma sugestão de Flora, insistindo com Paula para que esta fale com os pais de Mário.

Em síntese, podemos sublinhar que das nove situações apresentadas neste eixo, seis têm duas orientações, uma tem três e nas três restantes tiveram apenas uma referência em termos de orientações. Em relação a estes três últimos casos propõem-se para dois deles a continuidade do que já existe, para o outro a elaboração de um projecto de recuperação.

Outro dos aspectos a sublinhar prende-se com as referências aos apoios na escola. Estes são enunciados como actividades que já estão em curso ou que já acabaram, isto é, como algo que foi decidido entre o professor da turma e o professor de apoio, não sendo portanto na reunião que se discutem e decidem as soluções a empreender. Enunciar o que se está a fazer funciona como a legitimação institucional das práticas que se adoptaram entretanto, tanto no que diz respeito ao início, manutenção ou ao fim de situações de apoio. Este facto pode revelar da parte dos professores envolvidos, um funcionamento relativamente informal, em que se procura responder de uma forma ágil aos problemas detectados. Um exemplo disto é a referência de Gertrudes a propósito do apoio que Sara tem apesar de não estar inicialmente proposta para o apoio; ou daquela em que Madalena diz que a Maria deixou de ter apoio. Todavia estes arranjos entre os professores titulares e os de apoio podem criar situações onde um planeamento seja difícil de acontecer.

As referências à actividade do professor evidenciam a ideia de prognóstico que se desenvolve a propósito da avaliação. Antevê-se qual o estado do aluno no final do ano, para decidir o que fazer hoje, Se existem dúvidas há que cumprir os requisitos legais, que permitem a retenção no final do ano. Se se dá o benefício da dúvida então continua tudo como está. Parece-nos haver aqui, uma certa ideia fatalista. O tempo que falta até ao fim do ano parece não servir para ajudar em nada. Esta ideia ilustra a perspectiva individual que se tem da aprendizagem dos alunos. Assim, sinalização dos alunos, parece servir mais para salvaguardar as decisões futuras do professor do que sustentar uma intervenção pedagógica de apoio às dificuldades do aluno.

De resto, esta ideia de prognóstico que domina a reunião está também presente nas intervenções que remetem para os apoios fora da escola. Fala-se já das soluções a adoptar após a transição destes alunos para o 5º ano, ou das vantagens da sua retenção. O facto de haver algumas propostas de encaminhamento destes alunos para turmas de currículos alternativos evidencia a existência de alguma articulação entre esta Escola e a EB 2,3, que irá receber os alunos.

Salienta-se ainda o facto, de mais uma vez, a escola procurar que os pais aceitem as suas propostas. A solução não resulta de uma negociação, mas de um convencimento. Esta perspectiva é acentuada por um membro da direcção da escola, ao insistir junto de Patrícia para que ela fale com a mãe da criança.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora os comentários que os professores fazem da sua actividade no quadro 30. Como se pode

Quadro 30 – 2º Período. 4º ano. Reflexões sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Madalena	**Carla**	"É muito difícil." (Helena, PA) " Só tem uma vez por semana terapia da fala." (Helena, PA)		"A mãe não colabora" (Helena, PA) "A mãe quis pôr a miúda numa explicadora, depois desistiu." (P)	
Ester	**Jorge**		"{É pouco responsável} embora tenha atingido os objectivos." (P)		"Não sei como será para o ano." (P)
	Sónia	"Deixei-a um bocadinho e ela ressentiu-se." (P)	"Penso que conseguirá (…)" (P)		
Patrícia	**Filipa e Carlos**		"Temos que ver no final do período se é benéfico transitarem para ir para o quinto ano." (P)		
	Bernardo		"Não se pode reter aquele aluno [ele capta coisas…mas a Português não consegue]" (P)		
	Mário			Comentário da Rosa sobre o facto da Patrícia falar com a mão dizendo: "A mãe julga que é a avenida Luísa Todi" (Rosa)	
Gertrudes	**Sara**		"(…) Vai atingir os objectivos"(P)		

ver no quadro anterior, o maior número de referências, cinco, incidem sobre um *balanço do desempenho dos alunos*. Estas reflexões são um meio para sustentar a previsão do que provavelmente acontecerá no final do ano em termos resultados, quer para tomar decisões nessa altura: "Temos que ver no final do período, se é benéfico transitarem para o quinto ano" (Patrícia, Filipa e Carlos); quer para profetizar situações de transição, no final do ano. Duas referências são enunciadas sem reticências: "(...) Vai atingir os objectivos" (Gertrudes, Sara); ou "Penso que conseguirá (...)" (Ester, Sónia). As outras duas, são mencionadas com alguns reparos, sublinhando aspectos problemáticos: (i) em termos de dificuldades: "Não se pode reter aquele aluno... [ele capta coisas...mas a Português não consegue]" (Patrícia, Bernardo); (ii) em termos de características deficitárias: "{É pouco responsável} embora tenha atingido os objectivos" (Ester, Jorge).

Com duas referências cada encontramos os balanços em termos, das *actividades desenvolvidas* e da *acção das famílias*.

Quanto ao balanço sobre a *actividade desenvolvida*, encontramos referências que põem a tónica na insuficiência das horas de apoio específico: "Só tem [apoio] uma vez por semana a terapia da fala" (Madalena, Carla); na dificuldade do caso:"É muito difícil" (Helena [PA], Carla); ou na própria acção do professor na sala de aula: "Deixei-a um bocadinho e ela ressentiu-se" [Ester, Sónia].

Em relação ao balanço da acção das famílias, ambos acentuam uma ideia negativa acerca da atitude das famílias face às propostas da escola: "A mãe não colabora" (Helena [PA], Carla) ou: "A mãe quis pôr a miúda numa explicadora, depois desistiu" (Madalena, Carla). Há ainda um comentário a

uma intervenção de Patrícia que ilustra a imagem desvalorizada que a escola tem dos pais. Patrícia deveria ir falar com a mãe de Mário, para esta aceitar que o filho vá no próximo ano para a Luísa Todi (uma E:B.23). Rosa comenta: "A mãe julga que é a Avenida Luísa Todi" (Rosa).

Quanto ao assumir que com o tempo se vê, existe uma única referência que remete para um desconhecimento actual de como o aluno evoluirá no ano seguinte: "Não sei como será para o ano" (Ester, Jorge), em virtude do aluno ser considerado pouco responsável. Assim o seu futuro dependerá da evolução desta característica, encarada assim como algo não educável.

Em síntese, podemos destacar o número relativamente elevado de enunciados em termos de balanços o que indicia a necessidade reflexiva que estes professores sentem no momento em que esta reunião acontece. Constata-se ainda, que os enunciados cobrem as quatro categorias definidas e que em quatro situações há uma referência apenas numa categoria, enquanto que em três referências elas enquadram-se em duas categorias complementando-se.

É de sublinhar que o maior número de referências incide no desempenho dos alunos tomando estes como informação privilegiada, para antecipar o que acontecerá no final do ano em termos de resultados. Temos assim em evidência este olhar de prognóstico que a avaliação permite.

Estes resultados são também, tomados como algo resultante apenas do trabalho e/ou estar da criança, tornando-se assim invisível, ao nível das referências, o trabalho pedagógico. É como se este não existisse, ou não contribuísse para os resultados dos alunos. De resto, esta ideia é reforçada quan-

do se sublinham os aspectos defectológicos da criança. Num dos casos, em que se diz que o aluno é pouco responsável embora o aluno tenha atingido os objectivos, o seu devir torna-se imprevisível, na opinião da professora, por causa desse déficit pessoal. É como se a sua acção com a criança não contribuísse em nada para um desenvolvimento da responsabilidade. No outro caso, o aluno tem algumas capacidades, mas tem fortes dificuldades numa das disciplinas. Contudo ele terá que transitar, por outras razões, que não a dos seus conhecimentos. Não está aqui em questão, discutir a bondade ou não de tal proposta, mas sim de sublinhar que raramente se equaciona o desempenho do aluno com as actividades pedagógicas desenvolvidas por opção do professor. A única excepção é enunciada por Ester quando diz que deixou Sónia um bocadinho. Aqui admite-se que a aluna teve mais dificuldades devido esse facto.

Por último, sublinha-se também a apreciação negativa que se faz da acção das famílias na medida que elas não se comportam de acordo com aquilo que a escola acha que deveria ser a sua conduta. Estamos perante uma relação de imposição e não de negociação. Estamos igualmente perante uma visão desvalorizada das famílias face à escola.

Considerações finais

Quanto ao modo de funcionamento da reunião esta decorre num clima simpático e aberto e segue uma metodologia de apresentação de "casos", que, por algumas razões, se destacam do global dos alunos que vão progredindo normalmente e que não têm comportamentos a assinalar. São situações de ruptura com a normalidade. Falam-se de vinte e uma situações de uma for-

ma que poderemos considerar relativamente detalhada e coerente sobretudo no 3º e 4º anos.

A reunião segue uma lógica de ano de escolaridade e não de grupo turma como tinha acontecido no 1º trimestre, uma vez que alguns professores intervieram, para falar dos alunos que tinham no ano de escolaridade em análise, mesmo que a sua turma correspondesse a outro ano. Pensamos que esta lógica é induzida pela interpretação da legislação prescrita para a avaliação e que se prende com as avaliações sumativas extraordinárias. Mesmo que estas não aconteçam, cria-se um contexto para que, se for necessário realizá-las elas possam ocorrer, sem que para isso tenha que haver uma nova reunião. Estamos perante, um problema de economia de esforço institucional.

Ainda decorrente da interpretação da legislação prescrita não se faz a apresentação do 1º ano porque neste não pode haver avaliação sumativa. Assim, esta reunião é formalmente assumida como um momento de avaliação sumativa.

Vejamos agora de uma forma global o tipo e a distribuição dos enunciados avaliativos pelos quatro eixos e pelas respectivas categorias de análise (quadro 31). Como podemos verificar o eixo que colheu mais enunciados foi o da apresentação do estado dos alunos com 40 enunciados o que representa 45% do total dos enunciados feitos nesta reunião do segundo período. O eixo das orientações é o 2º eixo mais referido como 30% das referências. Pode dizer-se que nesta reunião do segundo período se continua a assinalar o estado dos alunos, como também a explicitar-se as medidas que a tomar para essas situações.

Quadro 31 – 2º período. Enunciados avaliativos por eixos e categorias

Apresentação do estado do aluno N= 40 45%	%	Interpretações/ Justificações/ N=8 9%	%	Orientações para a acção N=27 30%	%	Reflexão das acções desenvolvidas N= 14 16%	%
Percurso escolar	28	Aspectos relativos à escola	50	Actividade do professor	26	Balanço do desempenho dos alunos	50
Dificuldades/ Potencialidades	22	Aspectos relativos às famílias	25	Continuar na mesma	26	Balanço da actividade pedagógica desenvolvida	29
Situação escolar	22	Aspectos pessoais	25	Apoios na escola	22	Balanço da actividade das famílias	14
Características pessoais	18	Atribuição a um problema	0	Apoios fora da escola	11	Com o tempo se vê	7
Modo de estar na aprendizagem	10	Justificação técnica	0	Pede ajuda/ dá sugestões	11		
				Recurso às famílias	4		
Total	100		100		100		100

O eixo dos balanços, representando 16% dos enunciados, embora não seja tão utilizado como os anteriores, tem ainda assim alguma expressão sobretudo se atendermos não se estar ainda no final do ano. O eixo das interpretações/justificações apenas com 9% dos enunciados é aquele que os professores menos utilizam quando falam dos seus casos. Pode assim dizer-se que no 2º Período a preocupação dominante parece não incidir muito sobre a explicação dos casos, mas antes, apresentar-se o aluno e explicitarem-se as orientações a seguir.

Esta perspectiva parece estar parcialmente ajustada aos objectivos da reunião deste período, onde devem ter lugar as propostas dos planos de recuperação. Contudo para ajudar ou apoiar é necessário compreender a dificuldade. O facto desta categoria não merecer uma referência especial pode indiciar a proposta de acções de remediação mais ou menos estereotipadas.

Mas vejamos agora com mais detalhe como é que os enunciados avaliativos se distribuem pelas diversas categorias em cada um dos eixos.

Como podemos constatar, a partir da leitura do quadro anterior o número de enunciados por eixo é bastante variável deixando perceber aquilo que os professores consideram ser mais importante explicitar ao colectivo de professores. Também dentro dos diversos eixos os enunciados se distribuem de modo variável pelas diversas categorias.

Apresentação do estado do aluno. A categoria mais utilizada incide sobre o *percurso escolar* dos alunos. A maior parte dos enunciados nesta categoria referem-se a progressos dos alunos referidos de um modo geral ou mais relacionado com as disciplinas nomeadamente a Língua Portuguesa. Por vezes, é também explicitado o referencial segundo o qual os progressos são avaliados. Estes produtos utilizados como "norma" são os objectivos dos PEI ou referências a partes específicas de programas, que é habitualmente trabalhado num dos anos anteriores, ao que o aluno frequenta, como por exemplo os casos especiais de leitura. Podemos dizer assim que só nas situações relativas aos alunos mais críticos, se explicitam os referenciais normativos relativos à apreciação do percurso dos alunos.

As *dificuldades/potencialidades* e a *situação escolar* são as categorias que se seguem em termos de utilização. As *dificuldades/potencialidades* são enunciadas acentuando de um modo geral aquilo que os alunos já são capazes de fazer, embora enunciando também as suas limitações, como por exemplo, dizer que o aluno faz ditongos, ou globaliza palavras, mas que não passa dali, ou a Língua Materna não consegue. As situações em que se explicita mais este balanço entre o que se é capaz e as condicionantes correspondem aos casos mais críticos, ou às situações em que o aluno surpreendeu o professor pela positiva. Assim, podemos dizer que estes enunciados apontam mais, para as aquisições dos alunos, a nível de competências, ou saberes disciplinares, o que ajuda a perceber os percursos dos alunos do que para uma análise dos erros. As dificuldades são sempre enunciadas de uma forma geral e vaga, como por exemplo, dizer que nesta ou naquela disciplina não consegue ou não dá mais. É ainda de salientar, que houve apenas uma situação em que o professor enuncia apenas as dificuldades dos alunos, tratando-se neste caso de um aluno transferido.

Na *situação escolar* são feitas referências aos alunos transferidos e que chegam de novo, aos alunos que estão matriculados noutros anos, isto é, em situação de retenção, e ainda aos alunos que têm projectos educativos especiais, ou alunos com planos de recuperação, no caso dos transferidos. Esta identificação, dizendo que é um aluno que tem um PEI, traduz em nosso entender o valor simbólico do projecto enquanto sinalização de uma categoria de alunos, Há os que têm PEI, os que têm plano de Recuperação e os outros. O projecto, ao constituir um estigma, perde todo o seu valor pedagógico. Talvez por se estar no 4º ano e já se terem perdido as ilusões sobre aqueles alunos.... Mas nesta categoria a situação mais referida são as transferências. Estas são de facto sempre vividas pelos professores como um

problema, ou porque o aluno vem com lacunas, ou porque faltava na escola de origem, ou porque o professor ainda não tem elementos sobre o aluno.

As *características pessoais*, categoria usada de seguida, é mais utilizada pelos professores do quarto ano. No 2º e 3º anos é usada uma única vez para salientar evoluções em aspectos pessoais, como a autonomia ou a socialização com a turma. No 4º ano aparecem três referências sublinhando características pessoais negativas tais com a falta de responsabilidade, a imaturidade e a preguiça. Estas parecem ser assim os atributos pessoais mais nefastos no ambiente escolar. Um outro aspecto levantado por uma professora refere-se à inexistência de diálogo entre os alunos e ela própria. Mas o mais curioso é que a professora coloca as coisas como se a causa estivesse exclusivamente nos alunos. Esta forma de ver os alunos é um dos traços característicos da perspectiva individual de olhar a escola.

O *modo de estar na aprendizagem* sendo a categoria menos utilizada, nos enunciados dos professores, acentua essencialmente aspectos deficitários do aluno na relação com as situações de aprendizagem. São também os professores do 4º ano que mais a utilizam. A falta de atenção, as dificuldades de concentração, bem como atrasos no desenvolvimento cognitivo são os aspectos problemáticos invocados. Pelo contrário, o esforço é a característica mencionada na única referência positiva nesta categoria. Assim esta dimensão esforço/não esforço, traduzido pela falta de atenção ou de concentração, parece ser um aspecto essencial no olhar dos professores. Todavia esta dimensão é também entendida como algo que diz respeito apenas ao aluno, como uma característica intrínseca.

Assim diremos que neste eixo, a apresentação do aluno faz-se pelo seu percurso evolutivo, fornecendo-se alguns elementos que permitem perceber de uma forma mais específica esse mesmo percurso. Contudo, parece-nos que esta apresentação, feita através de traços isolados do estar do aluno na escola, mais do que apresentar o aluno pode contribuir para a construção duma imagem relativamente estereotipada dos destes. Para além disso, esta apresentação em qualquer das categorias usadas, torna invisível a relação pedagógica como se os percursos dependessem apenas, de características que se prendem exclusivamente com o aluno. Estamos pois, perante uma aspecto característico de uma perspectiva individual da escola por parte dos professores.

Justificações/Interpretações. Como já foi dito anteriormente este eixo é o menos utilizado pelos professores para apresentarem as situações problema. No 2º ano não há mesmo nenhuma referência neste eixo. Também não há nos três anos considerados, nenhuma referência que envolva as categorias: *atribuição de um problema* e *justificação técnica*. Uma hipótese que se pode colocar é que nesta altura do ano os problemas já se encontram estabilizados e portanto eles são referidos na sua expressão escolar, com por exemplo ter um PEI. A sua existência funciona como causa e consequência.

A categoria mais utilizada incide sobre os *aspectos relativos à escola.* Os aspectos referidos nesta categoria prendem-se com a existência ou não de absentismo escolar e as suas consequências. Seja porque não permitiu um aluno cumprir um plano de recuperação, ou um aluno que não faltou este período e melhorou bastante. Também aqui há um olhar para o absentismo como uma "culpa do aluno". Há apenas uma intervenção feita por uma professora de apoio, em que procura chamar a atenção para a situação do aluno

em termos de mobilidade geográfica, tentando desculpabilizar o aluno pelo absentismo. Todavia esta intervenção reforça esta ideia da falta sistemática como o não cumprimento de um dever e portanto carregado de culpa. Há ainda uma outra intervenção em que a mesma professora explicita a sua intuição de que o aluno vai conseguir recuperar, mesmo sem plano, na sequência da desculpabilização do absentismo. Assim, desculpabilização e crença nas possibilidades do aluno aparecem aqui associados neste discurso.

Os *aspectos pessoais* e os *aspectos relativos às famílias* são as outras duas características utilizadas e apenas pelos professores do 4º ano.

Os *aspectos pessoais*, que referem características deficitárias, sublinham a falta de maturidade e a fuga ao diálogo. Estes aspectos são considerados como causas dos problemas que os alunos manifestam, num dos casos porque o professor abandonou a aluna um bocadinho, noutro caso porque a professora não consegue entrar no seu mundo. Embora estes aspectos já tivessem sido referenciados como características pessoais na apresentação dos alunos, eles aparecem de novo, como causa desses problemas, reforçando a mais uma vez a perspectiva individual de olhar a escola e incorrendo num raciocínio tautológico.

Nos *aspectos relativos à família*, as referências incidem sobre a ideia do desajustamento de expectativas dos pais face às possibilidades da criança. Esta visão, independentemente dos professores terem ou não razão, evidenciam o modo auto-centrado como a escola concebe as relações com a família. Neste caso da desadequação das expectativas por parte dos pais, a razão

é que estes tendo sempre um olhar mais valorizado da criança, se recusam a aceitar a imagem que a escola lhes transmite das suas crianças.

Assim apesar da atribuição de problemas e as justificações técnicas não terem expressão directa neste eixo, vemos que as justificações reflectem um olhar individual sobre o aluno, que se transforma num caso, em que causas e consequências se misturam. É uma visão que tenta mais encontrar uma justificação fora da escola, não considerando as influências que o contexto escolar pode ter na compreensão das situações apresentadas.

Orientações para a acção. Neste eixo, que foi o segundo mais utilizado nos discursos avaliativos, as categorias mais referida são a *actividade do professor* e *continuar na mesma.*

As *actividades do professor* referidas incidem: (i) em intervenções de ajustamentos no modo de estar e de trabalhar na sala de aula. Estar mais em cima do aluno é uma dos aspectos mencionados; mas também o envolvimento dos colegas nas aprendizagens de cada um, é um aspecto referido; (ii) em intervenções do professor no sentido de falar com os pais para que estes criem as condições ou viabilizem as soluções propostas pela escola; (iii) na vigilância do professor sobre o absentismo no sentido de ameaçar o aluno caso tal se verifique; (iv) em sinalizar o aluno para antecipar eventuais fracassos. Estes processos e sinalização numa dos casos consiste em propor um plano de recuperação para o aluno, noutra deixar registado em acta que o aluno tem falta de maturidade. Estas duas situações, ainda que de forma diferente configuram, uma mesma interpretação de uma das funções deste momento de avaliação, e que consiste em referenciar os alunos com mais dificuldades ou em risco de retenção. Esta sinalização não serve

para construir soluções de apoio mais eficazes, mas para possibilitar ao professor propor uma retenção no final do ano uma vez que esta só poderá ocorrer, de acordo com a legislação, se tiver havido lugar a uma avaliação sumativa extraordinária e se tenha tomado medidas de reforço pedagógico. Assim, como os professores não estão seguros da evolução dos alunos, eles propõem essa sinalização, cumprindo assim os requisitos legais. As justificações que os professores acrescentam quando propõem os planos de recuperação, tais como "não vá o diabo tecê-las" ou "as coisas podem correr mal", ilustram a falta de confiança e/ou o facto de não haver reforço nas medidas pedagógicas. Os planos não são um investimento pedagógico para o sucesso, mas um meio para permitir a retenção. Estamos pois, não só perante uma lógica individual de conceber o desempenho dos alunos, mas também perante uma lógica claramente sumativa de avaliação.

O *continuar na mesma* acontece, segundo as referências feitas, por quatro tipos de razões: (i) porque os alunos já tem um PEI, e portanto tudo o que há a fazer já está em marcha; (ii) porque a afirmação explicita de que não se vai propor nenhum plano de recuperação, traduz a ideia de que o professor irá continuar a agir como tem agido até este momento, não havendo lugar a alterações pedagógicas significativas embora podendo ficar em acta certos detalhes acerca de um aluno particular; (iii) porque o professor ainda não tem elementos sobre o aluno e portanto não pode propor um plano; (iv) porque se espera para ver o que acontece no final do ano e aí decide-se.

Como podemos ver há de facto um conjunto variado de razões invocadas para que a solução a tomar seja uma solução de continuidade e não de reforço das medidas pedagógicas, perante estes casos problema. Esta posição de continuidade reforça, em nosso entender, duas ideias que assinalá-

mos no ponto anterior. Por um lado, a lógica individual de conceber o desempenho dos aluno, na medida em que nunca aparecem referências a um (re)investimento pedagógico para ultrapassar as dificuldades dos alunos. Por outro lado, a ideia de sinalizar para poder reprovar, uma vez que a sinalização acontece apenas nos casos mais críticos, e nestes não é de esperar grande coisa, nos outros continua-se na mesma.

Os apoios educativos na escola é a categoria utilizada em terceiro lugar. As referências incidem sobre situações, tanto dentro, como fora das salas de aula, mas o que significam não é tanto uma discussão em redor desses apoios mas enunciar o que já se está a fazer. Isto reflecte o aspecto positivo de intervir quando se detecta o problema, como por exemplo, na situação em que se refere que uma aluna que não estava proposta está a ter apoio, mas por outro lado, fica a ideia de continuidade de algo que decorre sem que se perceba o seu valor uma vez que nada é dito sobre isso. Há apenas uma excepção em que se refere que o apoio já terminou porque a aluna já não precisa. Esta referência, ainda que de uma forma indirecta, traduz um reconhecimento da eficácia do apoio. Contudo, o facto de estes aspectos relativos aos apoios não serem discutidos, mas apenas enunciados nestas reuniões, deixam a sensação de algo não planeado de uma forma criteriosa.

Os *apoios fora da escola,* apesar de serem referidos em quarto lugar, evidenciam um aspecto interessante e que consiste em serem apenas referidos pelos professores do 4º ano e aponta para encaminhamentos possíveis dos alunos no final do ano. Está-se já no segundo período a antecipar o final do ano e a forma de encaminhar alguns alunos. Este encaminhamento refere-se, quer à integração de turmas de currículos alternativos, quer à inclusão em turmas com projectos específicos. Se este aspecto reflecte a preocupa-

ção com o futuro dos aluno, e a construção com as escolas EB. 2,3 de processos de transição mais adequados, não deixa de representar a descrença numa possibilidade de recuperação destes alunos ou, por outras palavras, nas possibilidades de uma intervenção pedagógica, dado que os currículos alternativos aparecem aqui, representando um destino natural destes alunos com problemas. Prevê-se assim uma solução de continuidade.

A categoria pede ajuda/dá sugestões reúne um conjunto de referências feitas principalmente pelos professores durante o momento relativo ao 3º ano e sob a forma de propostas de soluções. Este facto traduz o ambiente relativamente descontraído e aberto como decorrem as reuniões, mostra que os outros têm ideias e sugestões sobre o que está a ser dito. Todavia, não há um debate em torno das sugestões uma vez que elas apareceram de uma forma prescritiva.

A categoria menos referida e que tem apenas uma referência é o *recurso às famílias* Neste caso, a referência prende-se com a resolução do conflito entre pai e mãe acerca da solução que a escola preconiza para a criança.

Assim, as orientações para a acção embora traduzindo uma preocupação em resolver ou minimizar os problemas é feita sobretudo numa óptica de intervenção individual, baseada essencialmente no professor e/ou nos professores de apoio apontando para situações de continuidade pedagógica ao nível da sala de aula, dos apoios ou mesmo na futura Escola dos alunos. Os processos de sinalização, mais do que servirem de rupturas para dar origem mudanças pedagógicas, são antes o cumprimento de formalidades legais para a possibilidade da retenção. A omissão quase sistemática do campo

pedagógico pode traduzir a descrença ou uma visão desvalorizada da acção do professor enquanto suporte para a resolução das dificuldades do aluno.

Reflexões sobre as acções desenvolvidas. Como já dissemos, este eixo é referido em terceiro lugar. O 4º ano é aquele em que os professores fazem mais referências em termos de balanços.

A categoria mais utilizada é o *balanço do desempenho dos alunos.* Estas referências incidem sobre a relação entre o percurso do aluno e os objectivos. É na generalidade, vista como positiva, muito embora por vezes se explicitem condicionantes como a reduzida responsabilidade. Numa das situações referidas o reconhecimento do desempenho contraria a imagem que a professora tem do aluno o que a leva olhá-lo de outro modo. No outro caso, menciona-se implicitamente que o desempenho no final do ano ajudará a sustentar a decisão a tomar, porque neste momento, não é possível predizer a evolução.

O *balanço sobre as actividades pedagógicas* referido de seguida aponta para duas situações: (i) a insuficiência do número de horas que os alunos têm no apoio específico fora da escola como por exemplo, terapia da fala; (ii) as atitudes do professor face aos alunos. Neste caso, e de um modo geral, os professores reconhecem a relação entre algumas atitudes que tomaram, como esquecer-se um pouco do aluno, ou deixá-lo um bocadinho, e os progressos dos alunos. Esta visão tem uma coerência interessante se tivermos em conta que algumas das orientações para a acção no 1º período preconizavam uma maior proximidade do professor. Mais uma vez aqui parece sair reforçada a ideia da perspectiva individual. A acção pedagógica do professor resume-se a estar mais perto do aluno, mas mesmo esta é

dificil de concretizar uma vez que o professor tem outros alunos. Daqui pode resultar a desconfiança da eficácia da única solução que é preconizada. A ser assim só resta a desvalorização das possibilidades da acção pedagógica nestes casos problema.

As referências à *actividade das famílias*, que foram enunciadas em segundo lugar, merecem um balanço negativo, uma vez que não cumprem o seu papel ou resistem às soluções que a escola preconiza para as crianças. Estas referências ilustram e acentuam a forma auto-centrada como a escola entende as relações com as famílias.

Dar tempo ao tempo, embora tenha sido referida, não é de modo nenhum uma atitude dominante nestes professores. *Com o tempo se vê*, tem apenas uma referência e é o comentário de uma professora a manifestar alguma apreensão face ao futuro escolar dum aluno, embora ele tenha atingido os objectivos. Esta dúvida radica-se na irresponsabilidade do aluno. Assim, parece haver uma relação entre falta de responsabilidade e previsibilidade.

Finalmente, a reunião mais do que um espaço de diálogo de discussão em torno dos casos, parece funcionar mais como um monólogo colectivo, entrecortado aqui e ali com momentos de diálogo mais intenso, não havendo muitos momentos de interpelação. Os professores de apoio quando intervêm fazem-no sobretudo dando mais informações sobre os casos apresentados, mas estas informações vão no sentido do sublinhar a imagem deficitária sobre a criança. A reunião faz-se mais para cumprir a lei e este trabalho é feito numa óptica individual, na terceira pessoa. O "outro" é o um problema de que o professor não faz parte, nem tem grande possibilidade de modificar o estado das coisas.

Os problemas dos alunos são tomados pelos professores de duas formas distintas: ou como uma ofensa, por exemplo no caso da assiduidade ou do desinteresse ou como um sinal de problemas, mas que podem vir a ser resolvidos. Em termos da atitude de avaliação o professor oscila assim entre alguém que controla e alguém que procura remediar, embora o remédio esteja quase sempre na continuidade do que já se faz, mesmo que se reconheça que isso nem sempre dá resultado ou é exequível.

Capítulo VIII

Os Discursos Avaliativos no 3º Período

Enquadramento e contextualização

A reunião do conselho escolar do 3º Período para proceder à avaliação, foi convocada por escrito para os dias 28, 29, 30 de Junho das 9 às 11.30.e são inscritas nas actividades do final do ano escolar.

A reunião decorreu durante os dias e o horário previsto. Estavam presentes todos os professores perfazendo um total de dezassete: três do 1º ano; dois do 2º ano; 2 do 3º ano, quatro do 4º ano, três professores de apoio, uma professora em situação de pré-reforma e a responsável pelo centro de recursos. Para além destes docentes, estavam ainda presentes a vice-presidente do Conselho Executivo, que presidiu à reunião e o investigador.

A metodologia que se utiliza é a mesma que já foi utilizada para a análise das reuniões dos períodos anteriores. As descrições dos professores para as situações podem abarcar um campo descritivo vasto, muito embora para cada aluno não tenham necessariamente de estar presentes nem todos os eixos, nem todas as categorias. É precisamente as escolhas que cada professor faz, do que é dito e de como é dito, que nos interessa tomar como unidades de análise.

Seguimos ao longo desta análise, a ordem dos anos de escolaridade que os professores utilizam na reunião para a apresentação dos seus discursos avaliativos, e como tal, ao contrário do que tem acontecido começamos pelo quarto ano, seguido do terceiro, segundo e primeiro.

A reunião de avaliação no 3º período

A Flora (CE) inicia a reunião chamando a atenção de todos para a importância destas reuniões e para a necessidade de se usar uma metodologia

rigorosa no prosseguimento dos trabalhos. Avisa que não é conveniente haver conversas "laterais" e que tudo o que for dito deve ficar registado em acta. Devem ainda ser mencionadas todas as informações relativas aos alunos nomeadamente os que foram objecto de avaliação sumativa extraordinária e que tiveram planos: de recuperação ou educativos especiais. Estamos perante um processo de formalização da reunião uma vez que nesta, serão feitas as avaliações que decidirão sobre a passagem ou retenção dos alunos.

Houve ainda alguns pontos tratados antes de se dar início às avaliações dos alunos, nomeadamente as informações sobre o encerramento do ano lectivo em curso e o planeamento e preparação do ano lectivo 2000/2001. Foi ainda feita a avaliação de dois projectos em que a escola esteve envolvida e organizados pela Autarquia.

A avaliação dos alunos começou cerca de uma hora depois do início da reunião Apesar da formalização institucional decorreu de um modo descontraído como as outras reuniões de escola.

Dado que o 4º ano é aquele que, por um lado, implica um conjunto de procedimentos administrativos na transferência dos processos para outras escolas, e que por outro lado, é a face socialmente visível do trabalho da escola, foi justamente por esse ano que se começou a reunião, seguindo-se o terceiro, segundo e primeiro anos. Segue-se aqui uma lógica inversa à praticada nas reuniões do primeiro e segundo períodos.

O modelo de reunião seguido foi semelhante ao dos outros períodos: os professores de cada ano em análise enunciam os aspectos relevantes em

termos avaliativos que entenderem, todos os professores. A todos os outros é permitido fazerem comentários, pedir esclarecimentos ou dar sugestões. Contudo, também nesta reunião, se verifica o que já tinha acontecido na reunião do 2º Período, que é a dos professores quando falam dos seus alunos fazem-no de acordo com o ano que está em análise. Assim, há dois professores que embora sejam do 4º ano, falam dos seus alunos "repetentes" no momento em que o terceiro ano está a ser analisado.

Ao contrário do que se tinha passado nas outras reuniões a turma é agora apresentada como uma situação, na maior parte dos discursos avaliativos. Os professores referem-se aos seus percursos, fazem um balanço em termos de desempenhos dos alunos e pronunciam-se sobre o seu progresso para o ano seguinte. A forma como isto acontece é diferente de professor para professor, mas enquadram-se em três tipos; num começam por se referir a alguns alunos e depois à turma: "Eu tinha alunos muito fracos [enumera-os e depois fala sobre eles] " (Madalena, 4º ano) e só no fim se refere á turma: "Transitam todos (...)" (Madalena, 4º ano); no outro referem-se primeiro à turma e só depois falam dos seus casos: "O meu terceiro ano de uma maneira geral (...). Há um miúdo que veio transferido (...)" (Fernanda, 3º ano); por último, referem-se apenas aos seus casos, não mencionando a turma no seu conjunto: "Tive dois problemas, não porque sejam miúdos com grandes problemas, mas não são maduros (...)" (Ester, 4º ano). É de salientar que os professores quando apresentam os seus alunos retidos, nunca se referem à turma. Estes ganham aqui contornos mais nítidos de casos "isolados".

Contudo, é sobre os alunos que se diferenciam do grupo que o professor descreve e fala mais pormenorizadamente, de resto como nas reuniões ante-

riores. Este processo de destaque de alguns alunos face ao grupo, pode acontecer através de uma grande diversidade de situações e de motivos. Neste terceiro período estes alunos ou grupos de alunos são aqueles, que na generalidade apresentam ou apresentaram "desvios" face ao considerado como "normal" e que tantos podem estar em situação de retenção como de transição de ano. Também nesta reunião, nem sempre o discurso do professor recai apenas sobre um aluno, embora seja a situação mais comum. Pode recair sobre um grupo de alunos ou mesmo sobre a própria turma tomada no seu conjunto.

Os discursos avaliativos no 4º ano

Os professores do 4º ano, tal como nas reuniões anteriores falam mais detalhadamente sobre as situações singulares que de algum modo se demarcam de um todo considerado como normal. Contudo neste período e talvez por se tratar do final do ano, e da reunião onde se decide da transição ou retenção dos alunos, a turma é em três professores tomada como uma situação. As referências são habitualmente feitas em termos de balanços sobre os desempenhos do grupo. Gertrudes fala da sua turma como uma situação, de um modo relativamente detalhado referindo-se ao seu percurso escolar, a um balanço da sua actividade pedagógica e ao desempenho da turma. O que permite a sua transição de ano. Manifesta ainda o seu gosto em ter trabalhado com aquele grupo. Patrícia, começa também por se referir à turma fazendo um pouco da sua história, e tecendo algumas considerações sobre os alunos que já no início do seu trabalho achava que estavam melhores que os outros. Refere-se ainda ao percurso escolar da turma e faz um balanço quer sobre a sua actividade pedagógica, quer sobre o desempenho dos alunos. Madalena começa por dizer: "Eu tinha alunos muito fracos

(...)" (Madalena,4º ano) enumera-os e fala sobre eles de forma mais detalhada. No final refere-se então à sua turma fazendo um balanço sobre o seu desempenho, nomeadamente dos alunos que transitam. Ester não fala sobre a sua turma, começa por se referir aos seus alunos problema: "Tive dois problemas (....) não são maduros" (Ester, 4º ano). Fala mais pormenorizadamente sobre estes alunos. O que origina alguma polémica entre os outros docentes quanto à elaboração de um relatório a integrar os seus processos para a transição para a escola em que irá frequentar o 6º ano. Houve alguns professores que propuseram que fosse elaborado um relatório porque isso poderia ser vantajoso para as crianças, porque ao salientar as suas dificuldades, permitiria que a sua nova escola pudesse tomar medidas de apoio mais cedo, e salvaguardava também o professor, porque, subentende-se não seria eventualmente referido como alguém que deixa que alunos seus transitem mal preparados. Todavia o professor recusou fazer qualquer relatório invocando a sua experiência, de que não vale a pena porque na nova escola: "Não dão seguimento" (Ester, 4º ano). Esgrimiram-se argumentos em redor desta posição e acabou por prevalecer a opinião do professor. Quanto aos outros alunos, subentende-se que, se não tinham sido mencionados é porque não tinham problemas e como tal transitam de ano. Como vimos, e apesar de três professores se referirem de forma mais detalhada às suas turmas, a lógica dos enunciados contínua a estar centrada na enunciação de situações que de algum modo são as excepções à regra.

Apresentação do estado dos seus alunos. As quatro professoras do 4º ano apresentam as situações como se pode observar no quadro 32.

Da leitura do quadro ressalta que as professoras referem-se em oito situações aos *percursos escolares* dos alunos. Uma destas situações refere-se à

Quadro 32 – 3º período. 4º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora	**Situação**					
Gertrudes	**Turma**		"O resultado geral foi positivo." (P) "Os alunos apoiados evoluíram bastante." (P)			
	Manuel e Teresa			"É (...) ponderada, lenta , mas está bem." (P, Teresa)	"Tinham dificuldades a matemática." (P)	
		"Tinha duas repetências." (P, Manuel) "O Manuel que recebi no 3º ano." (P)	"Fizeram uma grande evolução a Língua Portuguesa." (P)		"(...) e que me chegou sem escrever, evoluiu muito bem e é capaz de fazer um texto muito bom." (P, Manuel)	
	Sara	"Veio dos... em Novembro." (P)	"Fez um grande trabalho" (P)			
Madalena	**Nuno, Anabela, Maria**	"Tinham apoio." (P)	"Ela evoluiu muito." (P, Anabela) "Ela fez um percurso normal (P, Maria)	"(...) mas a nível de organização dos trabalhos é muito ponderada e responsável (...)" (P, Maria)	"(...) os textos são pobres e com pouco vocabulário" (P, Anabela) "O Nuno fala mal e depois escreve como fala." (Lena, PA) "[O Nuno] é mais criativo que a Anabela, mas dá muitos erros."(P)	"È uma miúda lenta." (P, Anabela) "É imatura e infantil." (P, Maria) "É responsável...mas..." (P , Anabela)" "{É imatura e infantil} mas a nível de organização dos trabalhos é muito ponderada e responsável....quando ouve um recado tem que escrever." (P,Maria)

Ester	**Jorge**	"Fez progressos na leitura e não tem problemas a Matemática." (P)		"A Português o problema são os erros, interpreta bem mas escreve mal {porque não se concentra}" (P)	"Tem vindo a responsabilizar-se, {se ele quiser dá o salto}" (P)	"Não se concentra." (P)
	Carla	"(...) É boazinha e satisfaz no Português, mas é fracota a matemática." (P)		"Revela dificuldades." (P)		
Patrícia	**Turma**	"Em relação ao nível da Língua Portuguesa evoluíram mais do que a Matemática." (P)		"A Matemática toda a turma é baixa." (P)		
	Bernardo	"Perdeu a vaga na turma dos Currículos alternativos." (P)		"Escreve mal mas retêm ao nível do Estudo do Meio", escrita nada." (P)	"Tem treze anos." (P)	
	Victor				"É um miúdo espertíssimo." (P)	
	João	No 3º período o João foi-se abaixo." (P)				

turma no seu conjunto. Os *percursos escolares* os enunciados explicitam: (i) o percurso positivo da turma visto de uma forma muito geral: "O resultado geral foi muito positivo...os alunos apoiados evoluíram bastante" (Gertrudes, Turma); (ii) o percurso positivo de um aluno visto de uma forma geral:" Ela evoluiu muito" (Madalena, Anabela), ou " Ela fez um percurso normal" (Madalena; Maria); (iii) o trabalho positivo do aluno:" Fez um grande trabalho"(Gertrudes, Sara), (iv) o percurso positivo, mencionando uma ou vária disciplinas: "Fizeram uma grande evolução a Língua Portuguesa" (Gertrudes, Manuel e Teresa); "Fez progressos na Leitura e não tem problemas a Matemática" (Ester, Jorge) ou "(...)é boazinha e satisfaz no Português mas é fracota a Matemática" (Ester, Carla);(v) O percurso comparado entre a Língua Portuguesa e a Matemática: "Em relação ao nível da Língua Portuguesa evoluíram mais do que a Matemática" (Patrícia, Turma); (vi) O percurso negativo enunciado em termos gerais: No 3º período o João foi-se abaixo" (Patrícia, João)

As *dificuldades/potencialidades* e o *modo de estar na aprendizagem* são referidos em sete situações e salientam: (i) dificuldades enunciadas em geral: "Revela dificuldades" (Ester, Carla); (ii) dificuldades numa disciplina enunciada através do nível: "A Matemática toda a turma é baixa" (Patrícia, Turma); (iii) dificuldades numa disciplina enunciada de um modo geral: "Tinham dificuldades a Matemática"(Gertrudes, Manuel e Teresa); explicitação das dificuldades: "Os textos são pobres e com pouco vocabulário" (Madalena, Anabela); (iv) as dificuldades e as potencialidades: "[O Nuno] é mais criativo que a Anabela, mas dá muitos erros" (Madalena, Nuno); ou "Escreve mal, mas retêm ao nível do Estudo do Meio, escrita nada" (Patrícia, Bernardo); (v) as potencialidades: "(...) que me chegou

sem saber ler nem escrever, evoluiu muito bem e é capaz de fazer um texto muito bom" (Gertrudes, Manuel).

As *características pessoais* referidas em cinco situações destacam: (i) características que funcionam como obstáculos a situações de sucesso: - o ritmo: "É uma miúda muito lenta" (Madalena, Anabela); - a falta de concentração: "Não se concentra" (Ester, Jorge); (ii) características que funcionam como condicionantes negativos- a imaturidade- ou positivos- a responsabilidade e ponderação, a esperteza- para o sucesso: "É imatura e infantil {mas a nível da organização dos trabalhos é muito ponderada e responsável" (Madalena, Maria) ou " Tem vindo a responsabilizar-se, {se quiser dar o salto} (Ester, Carla) ou : "É um miúdo espertíssimo" (Patrícia, Vitor); (iii) características que funcionam como um "rótulo"- a idade: "Tem treze anos" (Patrícia, Bernardo). Há ainda uma característica enunciada, que é habitualmente associada a uma visão positiva da criança, contudo só por si não chega: "É responsável mas..." (Madalena, Anabela).

A *situação escolar* é referida em três casos, sublinhando: (I) uma situação de repetência: "Tinha duas repetências" (Gertrudes, Manuel); (ii) uma situação de transferência: "O Manuel quando o recebi no 3º ano(...)" (Gertrudes, Manuel) ou "Veio dos (...) em Novembro" (Gertrudes, Sara), (iii) uma situação de apoio: "Tinham apoio" (Madalena, Nuno, Anabela, Maria).

No *modo de estar na aprendizagem* que é referido em duas situações. Numa refere-se, ainda que, de modo implícito, o ritmo mais lento da aluna, mas por uma boa causa:" É (...) ponderada, lenta, mas está bem" (Gertrudes, Teresa). Noutra salientam-se a ponderação e a responsabilidade na

organização do trabalho, o que parece contrariar a infantilidade que lhe é também atribuída. " {É imatura e infantil} mas a nível da organização dos trabalhos é muito ponderada e responsável (...)" (Madalena, Maria).

Em síntese, podemos referir que as professoras, para apresentarem as situações, fazem-no de uma forma relativamente diversificada uma vez que utilizam vários pontos de vista. Apenas em duas situações, o fazem referindo apenas um aspecto. Salienta-se ainda o facto de duas situações apresentadas se referirem à turma no seu conjunto e numa delas procurou-se dar mesmo uma visão de conjunto na medida em que se referiu a evolução, quer dos alunos "normais", quer daqueles que estavam em situação de apoio.

A forma mais utilizada para apresentar o estado dos seus alunos é referir aspectos dos seus percursos escolares, as dificuldades/potencialidades e as características pessoais. Estas três categorias parecem ser complementares se tivermos em conta que as duas últimas podem esclarecer melhor os percursos enunciados. Estes são referidos na generalidade como positivos embora sejam mencionados de formas variadas. De uma enunciação geral e global até uma centrada nas disciplinas. Há apenas uma situação em que se refere que este percurso não foi positivo, não sendo enunciado uma explicação detalhada. Patrícia diz apenas que o aluno: "se foi abaixo no 3º período" (Patrícia, João).

As dificuldades/potencialidades acentuam principalmente as dificuldades. Estas são enunciadas de forma variada. Contudo, podemos referir que neste período, quer a Matemática, quer a Língua Portuguesa são disciplinas referidas como contextos de dificuldade, enquanto o Estudo do Meio é mencionado como um contexto em que o aluno é capaz de alguma aprendiza-

gem na medida em que "retêm" (Patrícia, Bernardo). Outra das constatações que podemos fazer é que os professores quando se referem quer a dificuldades, quer a potencialidades concretas o fazem na disciplina de Língua Portuguesa. Este nível de explicitação não aparece na disciplina de matemática.

Nas características pessoais os professores identificam alguns traços individuais que podem contribuir de uma forma positiva ou negativa para o estar e o desempenho dos alunos. Assim a maturidade, responsabilidade, ponderação, concentração, esperteza parecem ser alguns destes traços. Todavia é curiosa uma referência à responsabilidade, em que se reconhece que só por si não chega. Ainda um aspecto igualmente interessante é a referência à idade do aluno. Esta parece funcionar aqui como algo que sintetiza o estado do aluno.

Na situação escolar, sublinham-se aspectos que também eles funcionam como marcas fortes dos alunos, as repetências, as transferências e os apoios. Os casos de transferência referidos embora tenham resultado em situações de sucesso, não deixam, mesmo assim de merecer uma explicitação, isto é não entram no grupo dos "normais" mesmo que os seus desempenhos o sejam no momento. Os apoios são também referidos aqui não para salientar os aspectos pedagógicos mas para os destacar do um fundo.

Nos modos de estar na aprendizagem salientam-se dois aspectos. Um prende-se com o problema do ritmo do aluno. Contudo, se este for visto pelo professor, como estando associado a uma "boa causa" como a ponderação, então o problema é menor ou esbate-se mesmo. O outro aspecto prende-se com uma aparente divergência entre as características pessoais de imaturi-

dade e infantilidade e ao mesmo tempo a ponderação e responsabilidade em termos da organização do trabalho. Parece emergir aqui pela primeira vez este tipo de contradição entre a pessoa vista de uma forma geral e em situação de um trabalho específico.

Justificações/Interpretações. Podemos ver agora, no quadro 33, como é que os professores *interpretam e/ou justificam* estas situações referidas.

Como se pode ver as poucas referências feitas incidem principalmente nos *aspectos pessoais* e nos *aspectos relativos à família*, respectivamente com três referências cada.

Quanto aos *aspectos pessoais*, salientam-se três aspectos: a capacidade de integração e/ou a força de vontade como factor de sucesso: "(...) porque se integrou bem e tinha grande força de vontade" (Gertrudes, Sara), ou: "{Tem vindo a responsabilizar-se} se ele quiser dá o salto"(Ester, Carla); a imaturidade como um obstáculo: "Não é maduro" (Ester, Jorge).

Nos aspectos relativos às famílias salientam-se aspectos de desinteresse face à escola: "Os pais dizem que não vão a reunião nenhuma" (Patrícia, Bernardo); de desinteresse face ao aluno: "Porque ele vive sozinho" (Patrícia, Tiago); ou de problemas familiares: A mãe foi internada para tratamento de alcoolismo" (Patrícia, João). Qualquer destes aspectos reflecte um olhar muito negativo da escola sobre as famílias.

Com uma referência cada, encontra-se a *justificação técnica* e os *aspectos relativos à escola.* Na primeira categoria encontra-se uma referência salientando que o aluno: "Tem um relatório da Psicóloga" (Ester, Jorge). Na

Quadro 33 – 3ºperíodo. 4º ano. Interpretações/Justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	Situação					
Gertrudes	Sara			"(…)porque se integrou bem e tinha grande força de vontade." (P)		
Madalena	Nuno, Anabela, Maria				"Não é humano tirar aqueles erros." (P, Nuno).	
Ester	Jorge		"Tem um relatório da Psicóloga." (P)	"Não é maduro." (P)		
	Carla			"{Tem vindo a responsabilizar-se} se ele quiser dá o salto." (P)		
Patrícia	Bernardo					"Os Pais dizem que não vão a reunião nenhuma." (P)
	Tiago					"Porque ele vive sozinho."(P).
	João					"A mãe foi internada para tratamento de alcoolismo." (P)

segunda explicita-se a enorme dificuldade, ou mesmo a impossibilidade de erradicar alguns erros que o aluno dá: "Não é humano tirar aqueles erros" (Madalena, Nuno)

Em síntese, podemos referir que as justificações/interpretações apresentadas, são enunciadas acentuando uma perspectiva individual em que a tónica é posta num problema que reside na criança. A maturidade e o empenhamento (força de vontade) aparecem como características importantes no estear e devir escolar. A sua existência é factor de progresso, a sua inexistência de retrocesso. A existência de relatório de um técnico é razão bastante para uma conformidade com a existência de um problema.

Também a (in)capacidade em lidar com um problema de um aluno é referida como uma tarefa sobre-humana, por outras palavras ninguém exige o que é impossível.
As famílias são olhadas também como geradoras de problemas que os alunos apresentam, pelas razões já identificadas. Independentemente da veracidade ou não desses problemas o que gostaríamos de destacar é a visão desvalorizada e mesmo pessimista que a escola parece ter quando se refere a estas famílias.

Assim podemos dizer que embora as justificações/interpretações não ocupem uma parte importante dos enunciados avaliativos, as produzidas incidem em última instância no aluno ou no seu contexto, deixando de fora o trabalho pedagógico. Acentua-se assim a perspectiva da internalização como paradigma das explicações para os problemas dos alunos.

Orientações para a acção. Vejamos de seguida, no quadro 34, as orientações que são propostas pelos professores:

Como podemos verificar no quadro as orientações para a acção incidem maioritariamente na *actividade do professor*. Estas referências evidenciam essencialmente dois aspectos, e que se prendem com a situação de transição do aluno para outra escola ou a continuidade na mesma em caso de retenção. Na situação de transição os discursos centram-se em redor: (i) da sinalização do aluno para o novo contexto educativo através da elaboração de relatórios: "É melhor ir um relatório [Nuno e Anabela]" (Madalena, Nuno e Anabela) ou "Vou fazer um relatório porque ele pode ficar sozinho" (Patrícia, Victor); (ii) do envio de um relatório técnico feito por uma psicóloga: "[Não faz relatório mas envia o da psicóloga]" (Ester, Jorge); (ii) de uma opção deliberada por não sinalizar o aluno, não enviando nenhum relatório: "Não, não vai [relatório] porque não tem seguimento" (Ester, Carla). Esta posição foi bastante discutida entre os docentes e a própria professora de apoio anunciou: "Vou fazer uma informação [para enviar]" (Lena PA. Carla); (iii) do encaminhamento do aluno para turmas com projectos específicos, nomeadamente, turmas de currículos alternativos: "Estive reunida com a directora de turma dos currículos alternativos" (Patrícia, Marco), ou: "Podíamos falar com a directora de turma dos currículos alternativos"(Lena PA, Bernardo). Na situação de não transição refere-se que essa situação pode beneficiar os alunos: "[Retenção] porque (...) dado a sua idade pode ser benéfico ficarem" (Patrícia, João ,Carlos, Filipa).

A categoria *pede ajuda/dá sugestões* foi utilizada em cinco situações. Os enunciados foram sobretudo sugestões, quer de caracter administrativo, quer de aconselhamento à produção de relatórios sobre os alunos em transi-

Quadro 34 – 3º período. 4º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda/dá sugestões	Actividade do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Gertrudes	**Turma**	"Tens alunos de alta qualidade?" (Flora, CE)					
	Manuel e Teresa	"Tens algum aluno que transite e que necessite de levar explicação." (Flora, CE)			"Seria conveniente continuarem a ter apoio a matemática." (P)		
Madalena	**Nuno, Anabela, Maria**	"Se calhar é melhor fazer um relatório para os dois [Nuno e Anabela], para sinalizar no Ciclo." (Helena, PA)	"É melhor ir um relatório[Nuno e Anabela]" (P)			"É uma miúda com muito apoio." (P, Anabela) "Ele deve ler muito em casa." (P, Nuno)	
	Turma						"Não leva nenhum relatório." (P)
Ester	**Jorge**		[Não faz relatório mas envia o da psicóloga]				
	Carla	"Levam relatório?" (Flora, CE) [A Helena e a Lena aconselham-na a fazer um relatório sobre o miúda para: "Proteger o miúda e salvaguardar a professora"]	"Não, não vai [relatório], porque não tem seguimento" (P) "Vou fazer uma informação [para enviar]" [Lena, PA)				
Patrícia	**Marco**		"Estive reunida com a directora da turma dos currículos alternativos" (P)			Foi marcada uma reunião entre a Directora de turma e os pais [estes faltaram] (P)	

	Bernardo	O Bernardo terá vantagem em ser retido? Ponho a questão ao Conselho." (P) " Mas se tu puseres no relatório que o pai e a mão são alcoólicos, que os pais não querem saber nada, é feio,mas deve ser feito alguma coisa" (Fernanda) "Eu acho que ele devia transitar. Aqui já não faz nada."(Helena, PA)	"Podíamos falar com a DT dos currículos alternativos." (Lena, PA) "Eu já falei [com a DT].Eu vou fazer um relatório a explicar tudo" (P)		["O seu nome foi enviado [para ingresso numa turma de currículos alternativos]" (P)	"O miúdo não tem autorização dos pais…e estas questões familiares não sou capaz de passar ao lado." (P)	
	Vitor		"Vou fazer um relatório porque ele pode ficar sozinho." (P)				
	João, Carlos Filipa		"[Retenção porque (…)]dado a sua idade pode ser benéfico ficarem." (P)				

ção. Houve apenas uma situação em que o docente colocou pediu a opinião do conjunto dos professores face à transição de um aluno.

As sugestões de caracter administrativo decorrem da necessidade de obter informação a incluir no processo do aluno que transita, sobre qualquer facto considerado excepcional. Assim a presidente da reunião vai colocando algumas questões tais como: "Tens alunos de alta qualidade?" (Flora, Gertrudes); ou: "tens algum aluno que transite e necessite de levar explicação" (Flora, Gertrudes). Estas perguntas levam os professores a explicitarem melhor o sentido das suas intervenções a propósito dos alunos. O outro tipo de sugestões prende-se com a oportunidade, ou não, de se produzirem relatórios informativos sobre o estado dos alunos para incluir nos seus processos individuais. São os professores de apoio que neste quadro têm um papel mais destacado, no aconselhar os colegas a fazerem relatórios: "Se calhar é melhor fazer um relatório para os dois [Nuno e Anabela] para sinalizar no ciclo" (Helena PA, Madalena) ou: "[A Helena e a Lena aconselham a fazer um relatório para proteger a miúda e salvaguardar a professora]" (Helena e Lena PA, Ester). Há um caso, em que a professora coloca a decisão de transição ou retenção de um aluno ao colectivo de professores: "O Bernardo terá vantagem em ser retido? Ponho a questão ao Conselho" (Patrícia, Bernardo). Para a questão colocada, as sugestões não são muito abundantes. Fernanda recomenda a elaboração de um relatório invocando más influências familiares: "Mas se tu puseres no relatório que o pai e a mãe são alcoólicos , que os pais não querem saber nada , é feio mas deve ser feito alguma coisa" (Fernanda; Bernardo). Mais uma vez uma professora de apoio manifesta a sua opinião e que funciona como decisão do colectivo:" Eu acho que ele devia transitar. Aqui já não faz nada." (Helena PA, Bernardo).

O *recurso às famílias*, foi referido em quatro situações. Numa delas é referido e reconhecido o papel positivo das famílias, ao nível do apoio: "É uma miúda com muito apoio" (Madalena, Anabela); nas outras esse papel é visto como negativo, (i)por falta de apoio ao aluno o que pode condicionar o seu futuro: "Ele não deve ler muito em casa" (Madalena, Nuno); (ii) por falta de interesse dos pais face ao futuro do filho:" [Foi marcada uma reunião entre a directora de turma dos currículos alternativos e os pais {e estes faltaram}] " (Patrícia, Bernardo); (iii) por os pais não darem autorização para as medidas propostas pela escola: "O miúdo não tem autorização dos pais... [para ir para uma turma de currículos alternativos] e estas questões familiares, não sou capaz de passar ao lado" (Patrícia, Bernardo).

Os *apoios fora da escola* foram referidos em duas situações. Contudo é importante esclarecer que, qualquer situação de transição em que os professores achem que deverá haver apoio, é considerado como apoio fora da escola, uma vez que se vier a ocorrer será na nova escola de destino do aluno. Assim os apoios apontados configuram duas situações, uma a manutenção da continuidade do apoio numa disciplina: "Seria conveniente continuarem a ter apoio a matemática" (Gertrudes, Manuel e Teresa); a outra, de encaminhamento para uma turma de currículo alternativo: "O seu nome foi enviado [para ingresso numa turma de currículo alternativo]" (Patrícia, Bernardo).

A categoria *continuar na mesma* foi utilizada uma vez e refere-se à turma no seu conjunto: " Não leva nenhum relatório" (Madalena, Turma). Nesta circunstância entendemos a afirmação de Madalena como tudo pode seguir as vias normais uma vez que não há nenhum facto excepcional.

Em síntese, podemos sublinhar que das dez situações apresentadas neste eixo, em cinco tece-se apenas uma orientação, que gira em torno de explicitação de informações, e da produção ou não de relatório. É ainda de referir que duas destas situações se reportam à turma como por exemplo no caso de Gertrudes e Madalena. Em duas situações são referidas duas orientações. Destas, uma gira em torno da elaboração do relatório, quer ao nível da pressão dos colegas para o fazer, quer da posição que o professor titular assume. A outra situação prende-se com as iniciativas da professora para encaminhar o aluno para uma turma de currículos alternativos o que implicava pôr os pais em contacto directo com a futura directora de turma. Em duas situações foram apontadas três e quatro orientações, que também se prendiam com a elaboração do relatório ou o encaminhamento para uma turma de currículo alternativo.

Podemos assim dizer que as preocupações mais constantes neste eixo se centraram na transição dos alunos para outra escola, quer ao nível dos processos de sinalização, quer ao nível do encaminhamento para turmas com projectos específicos. Em todo este processo destaca-se por um lado a actividade dos professores na identificação das melhores soluções a adoptar para os seus casos, mas também a pressão dos colegas e em particular dos professores de apoio para a elaboração dos relatórios. Numa das situações há mesmo alguma conflitualidade quando Ester se recusa a fazer o relatório acerca de Carla, porque acha que na nova escola não irão ter em conta estas informações. Lena diz que, ela própria irá fazer um relatório para enviar. Interessantes são também as razões invocadas por Helena e Lena quando pressionam Ester. Na opinião das duas professoras de apoio o relatório protege a miúda e defende s imagem do professor. Os currículos alternativos parecem ser uma boa solução para os casos problemáticos. Se o destino do

aluno for uma turma de currículo alternativo parece não haver problemas à transição dos alunos com mais dificuldades, como é por exemplo o caso de Bernardo. Patrícia coloca o problema da transição ao conselho escolar, sugere-se a tentativa do encaminhamento dos currículos alternativos que de resto a professora já tinha explorado e propõem-se a sua transição. È e notar que Bernardo já tem treze anos. Todavia a questão da idade parece ser um dado importante para a decisão na transição/retenção. Numa das situações, Patrícia a propósito de três alunos propõem a retenção invocando que dado a sua idade pode ser benéfico continuarem na Escola.

Um dos aspectos interessantes que estas questões da transição dos alunos levantam é o diálogo que vai aparecendo entre esta escola do 1º ciclo e as escolas EB 2,3 de destino destas crianças. Parece que este diálogo foi mais intenso a propósito do encaminhamento para as turmas de currículo alternativo do que para outras soluções de continuidade em termos de apoio, mas não deixa de ser um começo.

Outro dos aspectos que merecem destaque é o recurso às famílias. Como pudemos verificar em duas situações explicitadas os pais não se mobilizaram para dar seguimento às propostas da escola para os seus filhos. Esta situação evidência a necessidade da escola ir negociando com as famílias as melhores soluções para as crianças, em lugar de as confrontar com factos consumados, que a situação no 4º ano exige. É de reconhecer a preocupação da escola com encaminhar os alunos para situações julgadas interessantes, mas é preciso construí-las com tempo com os pais, mais do que justificar os seus fracassos, com a incúria das famílias.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora os comentários que os professores fazem da sua actividade e que constam no quadro 35. Como se pode ver, o maior número de referências, onze, incidem sobre um *balanço do desempenho dos alunos*. Através destas reflexões o professor explicita a situação de transição ou de retenção, bem com algumas considerações a este propósito, para as diversas situações que enuncia e que podem ir desde a turma no seu conjunto, um grupo de alunos e um aluno isolado.

Quando o balanço é feito sobre a turma, a apreciação é em geral boa e reflecte uma ideia de avaliação de referência normativa, já estes professores se referem à distribuição de resultados como uma tendência para uma curva normal: "Transitam todos, (...) não tenho alunos sobre dotados, mas tenho alunos que terminaram muito bem, tenho um grupo médio que é muito bom" (Gertrudes, Turma); ou: "Há ali um grupo muito bom...se tivessem um percurso normal seriam ainda melhores...e tenho um grupo médio (...) transitam todos e sem plano" (Madalena, Turma), e as professoras de apoio acrescentam: "Referimos apenas as dificuldades do Nuno e da Anabela" (Lena PA, Turma). Num caso, a professora explicita o nome dos alunos quer dos melhores quer dos piores, mas a ideia normativa persiste: "No início havia o Sebastião, Raúl, Rute, Ana que estava acima de todos. Todos vão passar, excepto o Carlos, o João e a Filipa" (Patrícia, Turma)

Quando o balanço é feito em termos grupo de alunos ele reflecte uma distinção face ao grupo turma pela negativa e é feito em termos comparativos, usando as semelhanças ou as diferenças: " Qualquer dos dois deve transitar [Carla e Jorge] mas longe dos outros" (Ester, Carla); ou: "Estes miúdos são os que mais me custam deixar ir para o 5º ano, sobretudo o Nuno {porque não tem apoio em casa}" (Madalena, Nuno, Anabela, Maria). Podemos

Quadro 35 – 3º período. 4º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Gertrudes	**Turma**	"Gostei de trabalhar com eles…o trabalho resultou." (P) "Dava apoio individual à Rosa. O Manuel e a Teresa também precisaram de apoio. O apoio resultou. Era eu ou a Gertrudes" (Rosalina, PA).	"Transitam todos" (P) "[a uma pergunta da Flora do CE] não tenho alunos sobredotados, mas tenho alunos que terminaram muito bem, tenho um grupo médio [número] que é muito bom." (P)		
Madalena	**Nuno, Anabela e Maria**		"[a Maria deu um salto] e retirou-se o apoio"(P) "estes miúdos são os que mais me custam deixar ir para o 5º ano, sobretudo o Nuno porque não tem apoio em casa." (P).		
	Turma		"Há ali um grupo muito bom…se tivessem tido um percurso normal seriam ainda melhor…e tenho um grupo médio." (P) Transitam todos e sem plano {e nenhum leva relatório}" (P) "Referimos apenas as dificuldades do Nuno e da Anabela" (Lena, PA)		
Ester	**Jorge**	"A Filomena trabalhou com ele e vai transitar." (P)		"O Jorge tem apoio." (P)	
	Carla	"Não é benéfico ficarem." (P)	"Qualquer dos dois [Carla e Jorge] deve transitar", mas longe dos outros." (P)	"A Carla não tem apoio dos pais , [têm um restaurante]" (P)	
Patrícia	**Turma**	"{Em relação ao nível da Língua Portuguesa evoluíram mais do que a Matemática}, exploro o Estudo do Meio porque se articula com a Língua Portuguesa" (P)	"No início do ano havia o Sebastião, Raul, Rute, Ana, que estavam acima de todos. Todos vão passar excepto o Carlos, o João e a Filipa." (P)		
	Mário	"Já fez o projecto pela APACDM"(P)			
	Bernardo	"Tenho o apoio da Lena e da Filomena" (P)			
	João, Carlos, Filipa		"Os que ficam, acho que evoluíram muito, {mas acho que dada a idade pode ser benéfico ficarem}"(P)	"A mãe do Carlos não achou bem." (P)	

também constatar a explicitação da conflitualidade entre uma ideia de avaliação de referência normativa e criterial, em que se elogia o progresso que os alunos que ficaram retidos fizeram:"Os que ficam, acho que evoluíram muito, {mas acho que, dada a idade, pode ser benéfico ficarem}".(Patrícia, João, Carlos, Filipa). Apesar desta nota de simpatia e esperança, é claro que neste momento o paradigma normativo se sobrepôs ao criterial. O grupo ou parte dele funciona de facto como o termo de referência a partir do qual se distribuem e hierarquizam os níveis de excelência. Curiosamente a única referência em termos individuais é positiva e salienta uma situação de progresso, sem que se explicite porquê: "A Maria deu um salto e {retirou-se o apoio}" (Madalena, Maria).

O balanço sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas foi referido a propósito de cinco situações. Destas duas dizem respeito a turmas. Numa o professor explicita os seus afectos e faz uma apreciação do seu trabalho: "Gostei de trabalhar com eles ...o trabalho resultou" (Gertrudes, Turma); noutra refere-se apenas ao seu trabalho: "{Em relação ao nível de Língua Portuguesa evoluíram mais do que a Matemática}exploro o Estudo do Meio porque se articula com a Língua Portuguesa" (Patrícia, Turma).
Ainda em relação a uma turma o professor de apoio faz uma apreciação do seu próprio trabalho: "Dava apoio individual à Rosa. O Manuel e a Teresa também precisaram de apoio. O apoio resultou. Era eu ou a Gertrudes" (Rosalina PA, Turma).

Quando os professores se pronunciam sobre os casos individuais fazem um balanço: (i) sobre a actividade dos professores de apoio: "A Filomena trabalhou com ele e vai transitar" (Ester, Jorge); (ii) sobre a ajuda que tiveram dos professores de apoio: "Tenho o apoio da Lena e da Filomena (...)"

(Patrícia, Bernardo); (iii) Sobre os apoios exteriores à escola: "Já fez o Projecto pela APACDM" (Patrícia, Mário). Há ainda uma situação em que se reconhece, embora sem explicitar as razões, que não é bom para os alunos ficarem retidos: "Não é benéfico ficarem" (Ester, Carla).

Em relação ao balanço da acção das famílias, estas dizem respeito dois aspectos: (i) os apoios, num caso reconhecido como positivo: "O Jorge tem apoio" (Ester, Jorge), noutro caso negativo: "A Carla não têm o apoio dos pais, [têm um restaurante]". (Ester, Carla). Como já vimos anteriormente ter apoio ou não, é um factor que pesa nas decisões de transição nos casos mais frágeis;(ii) a adesão ás decisões da escola, neste caso a retenção do filho: " A mãe do Carlos não achou bem" (Patrícia, Carlos). Este aspecto ilustra mais uma vez a relação de poder e de ausência de diálogo entre a escola e as famílias na construção das soluções para as crianças.

Em síntese, podemos destacar o número relativamente elevado de enunciados em termos de balanços o que indicia a necessidade e a capacidade reflexiva que estes professores sentem neste momento de final de ano, e de transição para outro contexto educativo. Constata-se ainda, que os enunciados incidem essencialmente sobre duas categorias definidas e que há mesmo uma – *como o tempo se vê* – em que não há nenhuma referência, o que de resto revela uma coerência, se os alunos mudam de escola esta postura deixa de ter sentido.

É de sublinhar que o maior número de referências incide no desempenho dos alunos, que assume um papel de informação privilegiada para a tomada de decisão sobre as transições ou retenções dos alunos. A turma e os grupos de alunos configuram a maior parte dos enunciados avaliativos. Parece que

neste final de ano há um reagrupamento dos casos e uma maior atenção ao grupo turma. Contudo esta situação pode perceber-se melhor se tivermos em conta que ideia dominante de avaliação é a de referência normativa. Assim o grupo turma (ou parte dele) funciona como termo de comparação e de hierarquização dos alunos em termos de bom médio ou mais fraco. Apenas num caso, se nota alguma contradição entre esta perspectiva de referência criterial em que o aluno é avaliado por referência ao grupo e a perspectiva de referência criterial em que o aluno é avaliado por referência a critérios externos que no caso era o ponto de partida dos alunos versus o seu ponto de chegada. Todavia embora a professora considerasse a evolução pessoal como eles estavam aquém do grupo ficariam retidos.
A concepção normativa foi mais forte que a criterial.

È também interessante notar, o que reforça a nossa ideia anterior, que quando os professores se referem à turma fazem-no na generalidade de uma forma positiva e mencionando os bons, médios e mais fracos, mas é o sentido de grupo que prevalece.

Quando se referem aos grupos de alunos, identifica-os e distancia-os do grupo de referência, como que constituíssem num subgrupo de referência de modo a possibilitar, comparações relativas entre os alunos que o constituem. A referência à situação que configura um só aluno é positiva, mas este avanço do aluno é referido como algo que aconteceu espontaneamente sem nenhuma relação com a acção pedagógica: "Deu um salto".

Quanto ao balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas as reflexões enunciadas não relacionam de uma forma detalhada o que se fez e os resultados. Apenas de uma forma fugaz se explicita o gosto de trabalhar com os

alunos e os bons resultados obtidos, ou a estratégia de utilizar o Estudo do Meio com meio para trabalhar a Língua Portuguesa. Também só numa situação uma professora de apoio faz um balanço da sua actividade e como ela trabalhou com a professora titular da turma. Numa das situações o apoio é mesmo visto como algo de externo ao trabalho do professor titular, embora reconhecido com benéfico.

Quanto ao balanço sobre a acção das famílias ele embora resumido a três referências, não deixa de evidenciar a relação de poder que marca esta relação entre a escola e a família. Seja no apoio ou na aceitação do que a escola preconiza, a família é bem vista se o seu comportamento encaixar nas expectativas da escola. Vimos que estas representações sobre a família são um dos elementos a considerar nas situações de transição nos casos mais duvidosos. Mesmo que o trabalho dos pais condicione o apoio à criança a família não deixa de ser penalizada neste olhar. Isto reflecte, mais uma vez uma visão individual de conceber a escola e o desempenho dos alunos.

Os discursos avaliativos no 3º ano

Ao nível do 3º ano intervêm os professores do 3º ano e do 4º ano que têm alunos matriculados neste ano de escolaridade. As professoras do 3º ano referem-se ao grupo turma de um modo geral destacando depois aquelas situações que, de algum modo se afastam do grupo de referência. Esta enunciação apesar de algumas diferenças entre as professoras desenvolve-se segundo o mesmo modelo. Apresentam um balanço geral sobre a turma em termos de desempenho dos alunos e tecem algumas considerações sobre a forma como se distribuem esses desempenhos e enunciam de seguida os casos considerados mais problemáticos. Contudo Fernanda começa por se

referir primeiro à turma: "É uma turma de vinte alunos (...)" (Fernanda, 3º ano); e só depois refere os casos específicos. Rosa, pelo contrário, começa por se referir aos casos: "Dos meus 25 alunos tenho o (...)" (Rosa, 3º ano); e depois à turma. As professoras do 4º ano, que começam por falar primeiro, centram as suas intervenções nos casos particulares que apresentam sem nunca se referirem às suas turmas. Assim, quando nos referimos ao 3º ano, consideramos também os discursos avaliativos destes professores do 4º ano. Foram onze as situações enunciadas.

Apresentação do estado dos alunos. As cinco professoras que intervieram na análise do 3º ano apresentam os alunos como se pode ver no quadro 36. Para apresentar os alunos, as referências às *dificuldades/potencialidades* e *características pessoais,* referidas em quatro situações cada, são as mais utilizadas.

Nas dificuldades/potencialidades salientam-se de uma forma geral: (i) as potencialidades:" A matemática têm um raciocínio muito bom" (Madalena, Ivone, Alberto e Carla); (ii) as dificuldades: "(...) mas erra com muita frequência" (Rosa, Afonso); (iii) as dificuldades e potencialidades em disciplinas: "Tenho o Lino que é bom a Língua Portuguesa e fraco a Matemática" (P); ou: "É bom a Matemática mas tem dificuldade a Língua Portuguesa ao nível da expressão" (Patrícia, Marcos).

Quanto às características pessoais elas acentuam no geral aspectos considerados como positivos ao nível: (i) da relação com os outros: " Ele integra-se facilmente" (Gertrudes, Rafael); (ii) no modo de estar: "É tão sossegada, se cair alguma coisa vai apanhar" (Madalena, Carla); (iii) no modo de ser: " É

Quadro 36 – 3º período. 3º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora	**Situação**					
Gertrudes (4º ano)	**Tiago**			"Pode fazer uma boa turma." (P)		"Ele integra-se facilmente." (P)
Madalena (4º ano)	**Ivone, Alberto, Carla**			"Depois de adquirir a técnica funciona [na Matemática]" (P, Ivone)	"A matemática têm um raciocínio muito bom." (P)	"É reservado e ponderado." (P, Alberto) "É tão sossegada, se cair alguma coisa vai apanhar." (P, Carla)
Fernanda	**Aluno K**	"Há um aluno que veio transferido de (…) {ele só cá veio um dia}" (P)				
	Pedro	"Veio num dia e no outro foi para assaltar outros." (P)				"Tem treze anos mas tem corpo de nove." (P)
Rosa	**Lino**				"Tenho o Lino que é bom a Língua Portuguesa e fraco a Matemática." (P)	
	Afonso	"(…)veio transferido de …" (P)		"Tenho o Afonso que é muito inconstante (…) é muito distraído." (P)	" (…) mas erra com muita frequência." (P)	"É sossegado e aplicado." (P)
	Marcos				" É bom a Matemática mas tem dificuldade a Língua Portuguesa ao nível da expressão." (P)	

reservado e ponderado" (Madalena, Alberto), ou: "Tem treze anos, mas tem corpo de nove" (Fernanda, Pedro)

O *modo de estar na aprendizagem* e a *situação escolar* foram utilizados para referir três situações cada. No *modo de estar nas aprendizagens* foram referidas três situações salientando: (i) boas capacidades de integração no grupo turma: "Pode fazer uma boa turma" (Gertrudes, Rafael); (ii) a capacidade usar rotinas: "Depois de adquirir a técnica funciona [na Matemática] " (Madalena, Ivone); (iii) a inconstância e a distracção: "Tenho o Afonso que é muito inconstante (...) é muito distraído" (P). Na *situação escolar,* salientam-se: (i) as transferências: "Há um aluno que veio transferido de (...) {ele só cá veio um dia}" (Fernanda, Aluno K); ou: "(...) veio transferido de (...)" (Rosa, Afonso); a transferência associada a uma relação de integração perturbada. " Veio num dia e no outro foi para assaltar outros" (Fernanda, Pedro).

Salienta-se que os percursos escolares não são referidos em nenhuma situação. Este facto pode explicar-se pela opção de incluir os enunciados susceptíveis de recaírem nesta categoria terem sido incluídos nos balanços, uma vez que os percursos e estados eram enunciados nesses termos.

Em síntese, podemos referir que as professoras, para apresentarem as situações, o fazem de uma forma relativamente diversificada uma vez que utilizam vários pontos de vista. Apenas em duas situações, o fazem referindo apenas um aspecto. A situação mais frequente é usarem duas ou três referências em cada situação. Tal como referimos anteriormente, não aparece nenhuma referência na categoria dos percursos escolares.

As formas mais utilizadas para apresentar o estado dos seus alunos consistem em referir as suas dificuldades/potencialidades e as características pessoais. Estas duas categorias, podem considerar-se como duas faces de uma mesma moeda, referindo-se ambas à individualidade do aluno, só que numa são realçados aspectos relativos a situações de aprendizagem, e na outra, acentuam-se as características mais gerais do indivíduo. A lógica parece ser a mesma que foi utilizada no 4º ano, isto é, esclarecer melhor os resultados dos alunos, pondo a tónica desse esclarecimento nas características individuais do aluno, quer nas escolares, quer nas gerais.

As dificuldades/potencialidades acentuam tanto as dificuldades como as potencialidades. Estas são enunciadas de forma variada. Contudo, podemos referir que a Matemática e a Língua Portuguesa são disciplinas referidas como contextos de dificuldade ou potencialidade enquanto o Estudo do Meio não é mencionado. Outra das constatações que podemos fazer é que os professores quando se referem a dificuldades concretas o fazem na disciplina de Língua Portuguesa. O raciocínio parece ser um factor decisivo na Matemática, quando é bom há sucesso.

Nas características pessoais os professores referem alguns traços individuais que podem contribuir de uma forma positiva para o estar e o desempenho dos alunos. Assim a integração no grupo, o ser ponderação e reservado, ser sossegado e aplicado parecem ser alguns destes traços. Aparece uma referência interessante salientando o aspecto fisico, na medida em que tem uma idade que não corresponde com o corpo que tem.

Na situação escolar, sublinham-se aspectos que também eles funcionam como marcas fortes dos alunos: as transferências e os problemas de inte-

gração. Nestas referências, uma das situações de transferência está associada ao abandono escolar, a outra, ao comportamento agressivo face aos colegas e posterior abandono escolar.

Nos modos de estar na aprendizagem salientam-se três aspectos: Um prende-se com a boa capacidade do aluno se integrar na turma embora ele estivesse no 3º ano; o outro prende-se com a forma como um aluno aprende a Matemática, o que custa é aprender a rotina, depois é capaz de usar; o último aspecto prende-se com a explicitação de características prejudiciais à relação com aprendizagem: a inconstância e a distracção. Estas duas características rompem de facto com uma ideia de normalidade, onde quase tudo é previsível para o melhor ou para o pior. O aluno sobre quem recaem estas características é curiosamente um dos alunos mencionados, como transferidos. Manifestação de problemas e transferências, podem constituir assim, um ciclo auto reforçante, em termos de expectativas e de auto realização de profecias.

Justificações/interpretações. As justificações/interpretações avançadas são as seguintes com se pode ver no quadro 37:

Como se pode constatar, as justificações referem-se a três situações e em duas incidem categoria *atribuição de problema*. Em ambas as situações os problemas são enunciados como factos consumados, embora numa das situações o problema não seja nomeado, a sua existência é notória: " O problema da Rosa não se põe em termos de ano" (Gertrudes, Rosa); na outra situação o problema é referido explicitamente: "Ela é disléxica" (Madalena, Ivone)

Quadro 37 – 3º período. 3º⁰ ano. Interpretações/justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Gertrudes	**Rosa**	"O problema da Rosa não se põe em termos de ano." (P)				
Madalena	**Ivone, Alberto, Carla**	"Ela é disléxica." (P, Ivone)				
Fernanda	**Aluno K**	"			"Ele veio só cá um dia." (P)o	"A mãe não quer saber dele." (Helena, PA)

Os *aspectos relativos à escola* e os *aspectos relativos à família* foram referidos apenas numa situação respectivamente. No primeiro salienta-se o abandono escolar do aluno: "Ele só veio cá um dia" (Fernanda, Aluno K); no segundo nomeia-se a negligência dos pais: " a mãe não quer saber dele" (Helena PA, Aluno K). Há assim uma justificação externa - negligência dos pais - de um facto de abandono. Independentemente da razão de ser desta justificação, a escola fica sempre de for a e isenta de qualquer responsabilidade.

Em síntese, podemos salientar que as professoras que apresentam os seus alunos utilizam as interpretações/justificações para elucidar melhor e justificar eventuais situações de fracassos escolares. Assim atribuem-nos a problemas "incontestados", ou a uma situação de abandono escolar atribuída à incúria dos pais. Quer numa, quer noutra situação, a escola ou os professores não poderão ser questionados sobre as suas quotas de responsabilidade no fracasso destes alunos. Assim os problemas persistirão irremediavelmente.

Como constatamos as interpretações/justificações são muito pouco utilizadas pelos discursos dos professores. Uma explicação que se pode avançar, é que a utilização deste eixo acontece nas situações mais complexas e onde já não há muito a esperar. Assim as justificações explicam de uma forma individual os fracassos dos alunos em causa.

Orientações para a acção. Podemos ver agora o que os professores propõem para minimizar as situações problema e que constam no quadro 38. Como se pode verificar, as orientações distribuem-se de uma forma quase uniforme, pelos *apoios na escola,* com três referências, e pelos *pedidos*

Quadro 38 – 3º período. 3º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda/Dá sugestões	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Gertrudes	**Tiago**	"Em todas as Escolas do Agrupamento vai haver uma turma destas [repetentes]" (Flora, CE)		"Vai para o 4º ano…gostaria que ficasse numa turma do 4º ano já estruturada." (P)			
	Rosa	"Ela veio para a minha turma sem conhecer um A, e agora tem que ser integrada numa turma do ano?" (P)	"A Rosa exige um acompanhamento muito próximo" (P)	"Tem que se ver em que turma vai ficar" (P) "Então se calhar transitaria, para que no próximo ano possa ir para um projecto." (P)			
Madalena (4º Ano)	**Ivone, Alberto, Carla**			"O que eu gostaria é que fossem para um 4º ano estruturado" (P) " A [Carla] devia ser integrada num 2º ou 1º ano." (P, Carla)	"Estava a ser acompanhado por um psicólogo mas agora já não precisa." (P, Alberto)		
Fernanda	**Aluno K**		"[Fernanda diz que se o aluno K não vier] podia receber o Rafael da Gertrudes." (P)				

ajuda/sugestões e pela *actividade do professor* mencionados em duas situações respectivamente.

Quanto aos *apoios na escola,* as três situações referem-se a alunos que estão integrados em turmas do 4º ano. Assim, as referências centram-se em redor da turma em que estes alunos se irão integrar ano seguinte. Em duas situações as orientações vão no sentido da inclusão dos alunos em turmas estruturadas: "Vai para o 4º ano ...gostaria que ficasse numa turma do 4º ano já estruturada" (Gertrudes, Rafael); ou "O que eu gostaria é que fossem para um 4º ano estruturado" (Madalena, Ivone, Alberto). Outro tipo de aspectos salientados nas orientações, para os alunos com mais dificuldades preconiza-se: (i) A inclusão numa turma do mesmo nível de conhecimentos: "A [Carla] deveria ser integrada num 2º ou 1º ano" (Madalena, Carla); (ii) a transição, para que possa vir a integrar no 5º ano uma turma "especial": "Então se calhar transitaria, para que no próximo ano possa ir para um projecto" (Gertrudes, Rosa).

Quanto à *actividade do professor* as orientações são: (i) uma chamada de atenção sobre as suas necessidades da aluna: "A Rosa exige um acompanhamento muito próximo" (Gertrudes, Rosa); (ii) a disponibilidade de uma professora para aceitar um aluno, sob certas condições: "[A Fernanda diz que se o aluno K não vier]podia receber o Rafael da Gertrudes" (Fernanda, aluno K).

Os *pedidos de ajuda/sugestões* configuram duas situações distintas. Na primeira trata-se de um esclarecimento de Flora na sequência da manifestação da opinião de Gertrudes e Madalena acerca da inclusão dos seus alunos do 3º ano em turmas do 4º já estruturadas: "Em todas as escolas do Agru-

pamento vai haver uma turma destas [repetentes]" (Flora, CE). Na segunda Gertrudes levanta o problema da necessidade integração de Rosa numa turma do 4º ano: "Ela veio para mim sem conhecer um A e agora tem que ser integrada numa turma do ano?" (Gertrudes, Rosa).

Por último e referida apenas uma vez surge os *apoios fora da escola.* Aqui dá-se destaque a uma situação de apoio externo que existia, mas que cessou devido ao aluno já não necessitar: "Estava a ser acompanhado por um psicólogo mas neste momento já não precisa" (Madalena, Alberto).

Como síntese, podemos sublinhar que, para quatro situações referidas foram enunciadas três orientações numa situação, duas orientações para outra e enunciada uma orientação em duas situações. Os apoios na escola levantam um problema de natureza organizacional, sobre a inclusão/constituição das turmas em geral e no caso dos alunos que perdem o seu professor, bem como, o seu grupo de referência, em particular. Assim este problema parece-nos a questão central, em redor da qual giram os outros discursos avaliativos. Assim podemos distinguir dois tipos de propostas de orientações.

Para os alunos com repetência(s), mas que vão progredindo normalmente a opção manifestada pelos professores é que estes alunos integrem uma turma já estruturada, isto é, um grupo que venha do 3º ano. Contudo e tal como Flora explicita, a opção não é em geral esta, mas antes, a constituição de uma nova turma com todos os alunos que por alguma razão não acompanharam o seu grupo na transição para o 5º ano. Uma das razões invocadas a constituição de uma nova turma articula-se com o números de alunos já existentes nessas turmas.

Para os alunos com repetência(s), mas com processos de aprendizagem mais problemáticos, as propostas são diversas: (i) transitar de ano, para que entre o mais rapidamente possível, numa turma do 5º ano com projecto, como no caso de Rosa; (ii) integrar o aluno não numa turma de 4º ano, mas numa turma em que ele possa acompanhar as actividades, como no caso de Carla - 1º ou 2º ano. Todavia, este procedimento, ainda que possa ser justificado, como por exemplo, no caso de Rosa, choca com a propriedade da turma por parte dos seus professores que poderão não aceitar essas soluções como é o caso de Fernanda em que ela impõem condições. Neste caso, as orientações são medidas que ainda não estão em marcha, que podem ser discutidas e assumidas pelo conjunto dos professores, como um problema pedagógico colectivo. Todavia, facto de haver um certa ideia pré-definida, enunciada por Flora, de resolver este problema, pode fazer prever que a resposta em termos de apoio da escola seja administrativo, dando origem a turmas de "excluídos".

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora, no quadro 39 os comentários que os professores fazem sobre a sua actividade. Como se pode ver, o maior número de referências, oito, incidem sobre um *balanço do desempenho dos alunos*. Através destas reflexões o professor explicita a situação de transição ou de retenção, bem com algumas considerações a este propósito, para as diversas situações que enuncia e que podem ir desde a turma no seu conjunto, um grupo de alunos e um aluno isolado.

Quando o balanço é feito sobre a turma no caso dos professores do 3º ano, a apreciação é em geral boa e reflecte uma ideia de avaliação de referência normativa, já estes professores mencionam distribuição de resultados tomando como quadro de referência a distribuição de resultados segundo

Quadro 39 – 3º período. 3º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades Pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	Situação				
Gertrudes (4º ano)	Rafael	"A professora Fernanda ajudou, embora tenha ido poucas vezes à sua sala" (P). "A Rosalina só apoiava à 2ª feira." (P) "Era importante estar em contacto com grupos do 3º ano." (P).	"O Rafael transita, fez uma boa evolução." (P)		
	Rosa	"A Rosalina acompanhou a Rosa no desenvolvimento do PEI." (P)	"A Rosa já foi retida e se ficar vai a C. Pedagógico. Então transitaria..." (P).		
Madalena (4º ano)	Ivone, Alberto, Carla	" Tiveram apoio da Lena" (P) "A Ivone está a ser acompanhada por uma equipa" (P) "Ás vezes esqueço-me dela." (P, Carla)	"Vão para o 4º ano." (P) "[Ivone e Manuel] podem ser integrados no 4º ano." (P) "A minha Carla vai para o 4º ano mas não dá chatices." (P, Carla)		
Patícia (4º ano)	Claúdia		" A Cláudia vai reprovar por falta de assiduidade." (P)		
Fernanda	Turma		"O meu terceiro ano(...) atingiu os objectivos, uns bem e outros, assim, assim." (P) "De uma maneira geral a turma avança e os dezoito transitam, um reprova por faltas." (P)		
	Aluno K	"Comunicou-se ao tribunal de menores [a sua ausência à escola] mas o que se faz?" (P)			
	Pedro		"Fica e reprova por falta de assiduidade." (P)	"Tenho pena do moço a mãe fecha-o na barraca com o bebé." (P)	
Rosa	Turma		"Tenho vinte e cinco alunos, tenho 3 aluno que são bons a Matemática e fracos a Língua Portuguesa. Dão muitos erros (...). Mas enfim todos transitam, três são bons em matemática, três em Língua Portuguesa." (P)		
	Afonso		"(...) {é muito distraído, veio transferido} tenho dificuldades em avaliá-lo." (P)		

uma curva normal: ano "O meu terceiro ano (...) atingiu os objectivos uns bem, outros assim, assim (...) de uma maneira geral a turma avança e os dezoito transitam, um reprova por faltas" (Fernanda, Turma); ou: "Tenho vinte e cinco alunos, tenho três alunos que são bons a Matemática e fracos a Língua Portuguesa. Dão muitos erros (...), mas enfim todos transitam, três são bons em Matemática, três em Língua Portuguesa" (Rosa, Turma).

Quando o balanço é feito em termos situação individualizada, pelos professores do 3º ano, reflecte uma distinção dessa situação, face ao grupo turma pela negativa, traduzindo um problema: "{é muito distraído, veio transferido} tenho dificuldades em avaliá-lo" (Rosa, Afonso); ou que legitima a retenção: "Fica e reprova por falta de assiduidade" (Fernanda, Pedro).

As professoras do 4º ano, não falam sobre as suas turmas mas apenas sobre os seus casos. Os balanços estão também para a situação de transição ou de retenção. As razões para a transição podem ser várias: (i) por um bom percurso escolar: "O Rafael transita, fez uma boa evolução" (Gertrudes, Rafael), (ii) por estarem ao nível do 4º ano: "Vão para o 4º ano (...) a [Ivone e Manuel] podem ser integrados no 4º ano" (Madalena, Ivone, Manuel); (iii) por uma razão de simplicação administrativa e/ou baixas expectativas quanto à retenção: "A Rosa já foi retida e se ficar vai a conselho pedagógico. Então transitaria". (Gertrudes, Rosa);ou " A minha Carla vai para o 4º ano mas não dá chatices" (Madalena, Carla).

O balanço sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas foi referido a propósito de quatro situações. Destas, nenhuma diz respeito à turma, mas aos casos individuais. Não há assim nenhuma referência ao modo como cada um dos professores do 3º ano trabalhou ou se relacionou com a sua

turma. Apenas uma das referências, nesta categoria é feita por um professor do 3º ano. Esta explicita a incapacidade da Escola lidar com as situações de absentismo: "Comunicou-se ao tribunal de menores [a sua ausência à escola] mas o que se faz?" (Fernanda, Aluno K). As restantes situações enunciadas pelos professores do 4º ano salientam: (i) a actividade dos professores de apoio: "A Rosalina só apoiava à 2º feira" (Gertrudes, Rafael); ou: "Tiveram o apoio da Lena" (Madalena, Ivone, Alberto, Carla) ou ainda: " A Rosalina acompanhou a Rosa no desenvolvimento do PEI" (Gertrudes, Rosa); (ii) sobre os apoios exteriores: "A Ivone está a ser acompanhada por uma equipa"(Madalena, Ivone); (iii) sobre algo que aquele aluno precisava: "Era importante estar em contacto com grupos do 3º ano" (Gertrudes, Rafael); (iv) sobre a resposta para o contacto com os grupos do 3º ano: "A professora Fernanda ajudou embora tenha ido poucas vezes à sua sala"(Gertrudes, Rafael); (v) sobre a atitude pedagógica do próprio professor: " Ás vezes esqueço-me dela" (Madalena, Carla).

Em relação ao balanço da acção das famílias, há apenas um enunciado referindo o abandono dos pais pela criança: "Tenho pena do moço, a mãe fecha-o na barraca com o bebé" (Fernanda, Pedro).

Em síntese, podemos destacar o número relativamente elevado de enunciados em termos de balanços o que indicia a necessidade e a capacidade reflexiva que estes professores sentem neste no final de ano. É um tempo de balanço. Constata-se ainda, que os enunciados incidem essencialmente sobre duas categorias definidas e que há mesmo uma – *com o tempo se vê* – em que não há nenhuma referência. A mudança de ano pode introduzir uma ideia de descontinuidade temporal, o que acarreta a que esta categoria não seja utilizada.

O maior número de referências incide no desempenho dos alunos, que assume um papel de informação privilegiada para a tomada de decisão sobre as transições ou retenções dos alunos. Nos enunciados dos professores do terceiro ano aparecem pela primeira vez de uma forma explícita referências às respectivas turmas, que são tomadas em pé de igualdade, com os casos. Contudo a ideia dominante de avaliação é a de referência normativa. Assim o grupo turma para além do número de alunos que o constituiu é apresentado em termos dos melhores, em geral ou por disciplinas, dos médios e dos que não transitam. É também interessante notar que, quando os professores se referem à turma fazem-no na generalidade de uma forma positiva prevalecendo assim o sentido da média. As situações individuais, no caso dos professores do 3º ano, acentuam aspectos negativos, que os distanciam do grupo turma, e que legitima de certo modo a sua reprovação ou a dificuldade em reunir elementos para uma avaliação supostamente segura, isto é com um valor de prognóstico. A falta de assiduidade e a situação de transferência são razões no primeiro caso, para a retenção, no segundo para a perplexidade da professora. O facto da professora não sentir que tem uma opinião estabilizada sobre o aluno, devido à situação de transferência, leva a que a tarefa de avaliação se torne difícil, leva a duvidar do seu prognóstico.

No caso dos professores do 4º ano que só se referem aos seus casos, fazem-no enunciando as situações de transição ou de retenção. As razões são diversas, desde a aquisição de um nível compatível com o ano que irão frequentar, até à transição porque a retenção já não faz sentido. A falta de assiduidade está mais uma vez presente na causa da retenção.

Quanto ao balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas as reflexões enunciadas não relacionam de uma forma detalhada o que se fez e os resultados dos alunos. Há apenas uma referência feita por um professor do 3º ano que incide sobre o sentimento de impotência que a escola sente em lidar com o abandono escolar. Os professores do 4º ano a propósito dos seus alunos do terceiro referem-se de uma forma geral a indicar que estes alunos tiveram apoio, e pode deduzir-se que o relacionam de uma forma positiva com a evolução dos seus alunos.

Quanto ao balanço sobre a acção das famílias embora resumido a uma referência, enfatiza uma visão negativa das famílias por parte da escola, neste caso devido a uma situação de abandono a que um aluno é votado, contrastando com a pena que isso provoca na professora. Temos assim uma relação polarizada entre o bem e o mal e como tal estática. Isto reflecte, mais uma vez uma visão individual de conceber a escola e a relação com as famílias.

Os discursos avaliativos no 2º ano

Nas situações apresentadas e discutidas no âmbito do 2º ano interveio também uma professora do 3º ano, facto que ocorre pela primeira vez. As duas professoras do 2º ano começam as suas intervenções referindo-se às suas turma em termos de balanço.

Uma vez que, o discurso sobre as turmas adquire neste contexto, um estatuto equivalente às restantes situações apresentadas, delas falaremos oportunamente. A professora do 3º ano, na sua intervenção refere-se apenas aos diversos aspectos que se prendem com um seu aluno matriculado no 2º ano.

Ela apresenta o seu caso no meio das intervenções das professoras do 2º ano. Uma das professoras do 2º ano fala de um dos seus alunos sem se referir ao seu nome, assim será designado de aluno V.

Apresentação do estado do aluno. Todas as professoras que intervêm na apresentação das situações do 2º ano, mencionam este eixo nos os seus discursos avaliativos conforme se pode observar no quadro 40.

Como se pode verificar, as categorias mais usadas são as *dificuldades/potencialidades* e o *modo de estar na aprendizagem*, respectivamente com quatro e três referências.

Em relação às *dificuldades/potencialidades* elas acentuam em geral os aspectos fortes e mais fracos dos alunos que se diferenciam do grupo, salientando: (i) algumas dificuldades na Matemática: "Não associa números a quantidades" (Dora, Helder); (ii) algumas dificuldades na Língua Portuguesa: "(...) ele diz tudo o que se passa em casa [capacidade de expressão]" (Dora, Helder); ou: "Ele troca na escrita várias letras, há certas palavras que não consegue ler {mas tem progredido}" (Fátima, Leandro); (iii) uma imagem de incapacidade a Língua Portuguesa: "A Língua não lhe entra nada"(Helena PA, Tito) "Ela escreve e lê um texto" (Rosalina PA, Cátia); (iv) algumas potencialidades: "(...)ele tem noções do Estudo do Meio" (Dora, Helder).

No *modo de estar na aprendizagem*, acentuam-se sobretudo aspectos negativos na relação dos alunos com as situações de aprendizagem acentuando: (i) rejeição a algumas propostas de trabalho dos professores: "Ele não gosta de ir ao quadro {por causa dessas dificuldades}" (Dora, Helder); ou: "Sen-

Quadro 40 – 3º período. 2º ano. Apresentação do estado do aluno

Apresentação do estado do aluno						
Categorias de análise:		**Situação Escolar**	**Percurso Escolar**	**Modo de estar na aprendizagem**	**Dificuldades/ Potencialidades**	**Características pessoais**
Professora	**Situação**					
Dora	Helder			"Ele não gosta de ir ao quadro {por causa destas dificuldades} (P) "Ele é inconstante no trabalho." (P)	"Não associa números a quantidades." (P) "(…) ele tem noções a Estudo do Meio" (P) "Ele diz tudo o que se passa em casa." (P)	
	Aluno V					"{Mas é esperto} não percebe é as regras." (P)
Fátima (3º ano)	Leandro	"O menino tem PEI {tem evoluído muito}" (P)		"Muito interessado mas não é autónomo" (P)	"Ele troca na escrita várias letras, há certas palavras que não consegue ler {mas tem progredido}" (P)	
Ana	Tito, Cátia			"Ela sente-se desmotivada, não faz os trabalhos de casa." (Rosalina, PA) "Ela sente-se desmotivada." (P, Cátia)	"Ela lê e escreve um texto (…)" (Rosalina, PA, Cátia)	
	Pedro		"O Pedro teve alguns progressos"(P) "Em relação às regras teve um retrocesso." (Helena, PA)			
	Tito				"A Língua não lhe entra nada." (Helena, PA)	

te-se desmotivada nos trabalhos de casa" (Rosalina PA, Ana): (ii) atitudes perante as situações de aprendizagem: "Ele é inconstante no trabalho" (Dora, Helder); ou: "Ela sente-se desmotivada" (Ana. Cátia); ou ainda: "Muito interessado, mas não é autónomo" (Fátima, Leandro).

A *situação escolar*, o *percurso escolar* e as *características pessoais* são referenciados apenas numa situação respectivamente. Na *situação escolar* acentua-se o facto de o aluno ter um PEI: "O menino tem um PEI {tem evoluído muito}" (Fátima, Leandro), no *percurso escolar* salienta-se avanços ao nível das aprendizagens, mas retrocesso ao nível das relações sociais: "O Pedro teve alguns progressos (...) em relação às regras teve um retrocesso" (Ana, Pedro). Nas características pessoais o enfoque é posto num déficit do desenvolvimento social: "{mas é esperto} não percebe é as regras" (Dora, aluno V).

Como síntese, podemos referir que este eixo foi referido por todos os professores, agora neste 3º período. Esta imagem do estado (final) do aluno volta a ter sentido na medida em que ajuda a melhorar a compreensão sobre porque é que estes alunos se diferenciam dos outros e são assumidos como tal. Assim, tal como nos anos já referidos o peso das intervenções recai nas dificuldades/potencialidades que são uma das características de todos estes alunos referidos. Elas são apresentadas em redor das áreas disciplinares, destacando-se mais uma vez a Língua Portuguesa como o contexto onde se apresentam mais de forma mais detalhada tipos de dificuldades ou de potencialidades. O estudo do meio é referido como um contexto onde o aluno pode revelar algumas potencialidades. A Matemática é referenciada apenas neste 3º período como um contexto de dificuldade para um aluno. Há uma referência que traduz uma imagem global da incapacidade do alu-

no por não conseguir entrar na Língua Portuguesa. Esta imagem é veiculada por uma professora de apoio. Também neste quadro as dificuldades são tratadas como algo que pertence exclusivamente ao aluno e sem relação com a actividade pedagógica.

De resto esta lógica é acentuada nos modos de estar na aprendizagem onde se destacam os aspectos da inconstância, autonomia e desmotivação como factores perturbadores nas aprendizagens. O outro aspecto interessante é o reconhecimento de manifestação de recusa ou desmotivação perante algumas propostas de trabalho pedagógico. Mas estes aspectos são vistos como sinais das pretensas atitudes que estes alunos manifestam nas situações de aprendizagem. Assim, não gostar de ir ao quadro e fazer os trabalhos para além de algo que é anti natural em qualquer aluno, é um problema desse aluno e não de relação pedagógica.

De resto, a esfera das relações aparece em destaque na medida em que quer no percurso escolar quer nas características pessoais aparecem pela primeira vez de uma forma explícita a questão das regras. Todavia em ambas as referências elas remetem para dimensões intra individuais ou porque ele não as percebe ou porque não as aceita. Pela primeira vez aparece referido a dimensão do comportamento com um factor importante, mas em que este é visto como uma característica pessoal e não como produto de uma interacção social. Salienta-se aqui também a referência ao facto de o aluno ter um PEI como um caso onde não são previsíveis grandes progressos. Todavia nesta situação parece ter havido uma evolução apesar da situação PEI. Para concluir, parece-nos que as imagens apresentadas embora diversas, acentuam uma visão centrada no indivíduo.

Interpretações/justificações. Todas as professoras que intervêm na apresentação das situações do 2º ano, mencionam este eixo nos os seus discursos avaliativos como se observa no quadro 41.

As categorias mais usadas incidem nos *aspectos pessoais* e nos *aspectos relativos à escola* com três referências cada. Em termos dos *aspectos pessoais*, que se referem a aspectos negativos que caracterizam o estar e o ser do aluno nomeadamente: (i) o desinteresse: "{ele fez progressos e se não teve mais} é porque não se interessa" (Helena PA, Helder); (ii) a imaturidade: "{Tenho um que se destaca para baixo} porque é muito imaturo" (Dora, aluno V); (iii) a irregularidade de comportamento: "Teve um comportamento muito irregular(...)a concentração dele é muito inconstante" (Ana, Pedro). Nos *aspectos relativos à escola* são salientados alguns aspectos deficitários que no contexto escolar geram dificuldades: (i) problemas ao nível da capacidade de expressão: "A dificuldade de expressão é a causa das suas dificuldades" (Dora, Helder); (ii) de dificuldades de escrita: " É dependente por causa da escrita" (Fátima, Leandro); (iii) ou de absentismo: "Falta muito {e eles moram lá em cima}" (Helena PA, Tito). Apesar dos professores reconhecerem a causa das dificuldades e que estas estão relacionadas com competências que fazem parte de aspectos a desenvolver na e pela escola, são apesar de tudo apresentados como deficiências pessoais que são ora causas de outros problemas, ora consequência destes. Estabelece-se um raciocínio tautológico em que a prática docente sai ilesa.

Os aspectos relativos à família e a atribuição de problema são referidos apenas numa situação cada. Nos aspectos relativos à família, sublinha-se a falta de apoio de uma aluna: "Ela em casa não em apoio" (Rosalina PA, Cátia). Na atribuição de um problema avança-se com uma hipótese explica-

Quadro 41 – 3º período. 2º ano. Interpretações/justificações.

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	Situação					
Dora	Helder			"{Ele fez progressos e se não teve mais} é porque não se interessa." (Helena, PA)	"A dificuldade de expressão é causa das suas dificuldades." (P)	
	Aluno V	"A mãe teve um parto difícil e pode ter tido alguma coisa." (P)		"{Tenho um que se destaca para baixo} porque é muito imaturo." (P)		
Fátima	Leandro				"É dependente por causa da escrita." Helena, PA)	
Ana	Cátia					"Ela em casa não tem apoio."(Rosalina, PA, Cátia)
	Pedro			"Teve um comportamento irregular." (P) "A concentração dele é muito inconstante." (P)		
	Tito				Falta muito {e eles moram lá em cima} (Helena, PA)	

tiva dos problemas mas sem certezas: "A mãe teve um parto difícil e pode ter tido alguma coisa" (Dora, Aluno V).

Em síntese, podemos constatar que este eixo foi referido por todos os professores, agora neste 3º período. Estas interpretações/justificações reproduzem com algum paralelismo as referências no eixo anterior. A incidência das justificações nos aspectos pessoais tais como o interesse, imaturidade e irregularidade de comportamento tanto cognitivo como relacional remetem para um esfera pessoal a causa dos problemas. Por outro lado, mesmo as justificações que se prendem com aspectos pedagógicos são apresentados em termos de deficiências geradora de outros problemas que podem acentuar ainda mais estas lacunas. Como justificações também aparecem aquelas, que descentradas do aluno, remetem para a família ou para uma causa patológica. Mas a relação entre parto e dificuldades posteriores é uma explicação de senso comum, de resto a professora formulou-a apenas, como uma possibilidade. Em suma, as justificações/interpretações acentuam uma visão centrada no aluno ou em causas externas que podem estar na base das marcas de diferenciação destes alunos face ao grupo-turma.

Orientações para a acção. Vejamos agora, no quadro 42, como os professores se referem a este eixo.

As referências aparecem distribuídas por todas as categorias com excepção dos recursos à família. Contudo o maior número de referências incide sobre a categoria pede ajuda/dá sugestões. Este facto deve-se a uma preocupação o futuro: "Ele vai para o 3º ano não é?" (Helena PA) e nomeadamente com uma discussão em torno duma proposta de transição de uma aluna em que o próprio professor não está completamente seguro. Nestas argumentações

Quadro 42 – 3º período. 2º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda/Dá sugestões	Actividade do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	Situação						
Dora	Helder	"Ele vai para o terceiro ano não é? (Helena, PA)					
Ana		"Se ela ficasse retida depois não dava o problema dos 4º anos." (Lena PA, Cátia) " O plano de recuperação tinha objectivos mínimos." (Carolina, Cátia) "Ela atingiu ou não os objectivos mínimos, se atingiu para quê trabalhar o 2º ano." (Lena PA, Cátia) "Passamos a vida a adiar." (Lena PA, Cátia) "Deves pensar no que é melhor para ela" (Dora, Cátia) Diz lá, tu para o ano podes ficar aqui? Isso deve ser ponderado." (Fernanda, Cátia) " A mim tanto se me dá ter um menino no 2º ou 3º ano, eu faço o mesmo trabalho com ele." (Dora, Cátia) "Acham que é ela quem deve decidir [acerca da transição]? (Flora, CE) Os colegas respondem que sim.	" Falei com a Carolina e a Catarina e a Cátia irá por vezes ao 2º ano." (Ana, Cátia) "Ela pode acompanhar certos textos com o 3º ano." (Ana, Cátia)				Tenho esperança que ela para o ano consiga passar os objectivos." (Ana, Cátia)
	Pedro	"Achas que deve ficar no 2º ano." (Helena, PA)		"É bom para ele ficar no 2º ano. é novinho, depois tem doze anos e vai para outro projecto." (Helena, PA)			
	Tito				"Esta criança beneficiava se fosse transferido." (PA)		

podemos identificar quatro tipos de posições: (i) a favor da retenção:" Se ela ficasse retida depois não dava o problema dos quartos anos" (Lena PA, Cátia) ou: "Ela atingiu ou não os objectivos mínimos, se atingiu para quê trabalhar o 2º ano [havia uma proposta da professora para ela continuar a trabalhar alguns aspectos do 2º ano] (...) passamos a vida a adiar" (Lena PA, Cátia) (ii) colocar questões para uma auto reflexão, chamando a atenção para os critérios: "O plano de recuperação tinha os objectivos mínimos?" (Carolina, Cátia); para os interesses do aluno: "Deves pensar no que é melhor para ela" (Dora, Cátia); para a sua continuidade de trabalho com a aluna:" Diz lá, tu para o ano podes ficar aqui? isso deve ser ponderado" (Fernanda Cátia); (iii) de aconselhamento pedagógico: "A mim tanto se me dá ter um menino no 2º ou 3º ano, eu faço o mesmo trabalho com ele [em função das suas necessidades] " (Dora, Cátia); (iv) de preocupação administrativa: "Acham que é ela quem deve decidir? [acerca da transição da aluna e ao que os colegas responderam afirmativamente] " (Flora, Cátia).

Quanto à *actividade do professor,* apenas com uma referência salienta-se a procura de uma solução idêntica à que já ocorreu este ano com um aluno do 3º ano: "Falei com a catarina e a Carolina e a Cátia irá por vezes ao 2º ano (...) ela pode acompanhar certos textos com o 3º ano" (Ana, Cátia).

Com uma referência aparece também o *continuar na mesma* em que o professor espera que algo se realize num futuro: "Tenho esperança que ela para o ano consiga passar os objectivos" (Ana, Cátia). Os *apoios na escola,* referidos numa situação acentuam o valor pedagógico da retenção pelo facto do aluno ser novo: "É bom para ele ficar no 2º ano, é novinho, depois tem doze anos e vai para outro projecto" (Helena PA, Pedro). Os apoios fora da escola configuram a proposta de uma transferência de um aluno para outra

escola, mais perto da sua residência para minimizar o absentismo: "Esta criança beneficiava se fosse transferido para o Peixe-Frito" (Helena PA, Tito).

Em síntese, podemos referir que este eixo foi mencionado por uma professora do 2º ano, no seu enunciado avaliativo e que este provocou um conjunto de reacções dos colegas, dando assim um peso à categoria pede ajuda/dá sugestões. A preocupação central em termos das orientações consiste em saber se estes "casos" transitam ou não para o ano seguinte e as implicações pedagógicas dessas decisões. Face a uma decisão pouco consistente de transitar uma aluna para o ano seguinte, gerou-se uma troca de ideias sobre esta problemática. É interessante notar as diferentes perspectivas percebidas através das enunciações. Destas podem entender-se quatro tipos de preocupações centrais: (i) administrativa – saber quem decide afinal, o professor ou o conselho; (ii) de rigor tecnocrático – se atingiu os objectivos deve transitar se não deve reprovar e, tem de se agir em conformidade; (iii) de contributos para uma (re)análise da situação – o interesse da criança, a continuidade pedagógica, o referencial usado; (iv) de aconselhamento pedagógico – o ano não interessa pouco o mais importante é responder às necessidades do aluno.

Nestas diferentes posições são levantados dois problemas que interessa sublinhar, por um lado a questão da continuidade pedagógica, se é o mesmo professor que continua com a criança a retenção não é relevante uma vez que o professor poderá agirá em função das dificuldades da criança se for outro isto não está garantido e então a retenção é uma hipótese com sentido. Outro dos problemas prende-se com a visão tecnocrática do rigor, curiosamente defendida por uma professora de apoio. Esta é de facto uma

ideia de senso comum, em avaliação que é possível medir rigorosamente tudo e como tal não deve haver hesitações, em vez de protelar a retenção para um próximo ano. Mas esta posição toma violentamente o aluno como o principal e único responsável pelo seu fracasso.

Saliente-se também que ainda a propósito de Cátia, Ana propõem uma solução para o futuro que foi experimentada no decorrer deste ano com sucesso, e que consiste em um aluno poder ir por vezes a uma turma do ano anterior, mas ao mesmo tempo espera que tempo também ajude nestas estratégias de sucesso referindo apenas a sua esperança no futuro.

Um outro aspecto ainda a salientar e que se prende com os apoios for a da escola é a relação entre o valor pedagógico da retenção e a idade. Por outras palavras a retenção parece apenas ter um valor numa estratégia, mais ocupacional do que pedagógica. Para certos alunos em que não há grandes expectativas o caminho é gerir o tempo adequado para que ele transite para uma turma "especial" no 2º ciclo. Assim a retenção é um regulador temporal desse trajecto. Parece assim, que a retenção não é vista, efectivamente, como uma medida pedagógica para aprendizagem. Por último salientamos que o problema do absentismo não é equacionado como uma questão a ser pensado como um problema que também pode ser da escola. A resposta para minimizar este problema era transferi-lo para uma outra escola mais perto de sua casa. Concluindo a questão da transição/retenção como final de alguma coisa (ano) foi o que ocupou os docentes. Estamos assim claramente numa perspectiva sumativa da avaliação.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora, no quadro 43, como é que os professores se referem aos balanços efectuados. As referên-

Quadro 43 – 3º período. 2º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	**Situação**				
Dora	**Turma**	"Os outros com mais ou menos empurrão vão conseguindo." (P)	"Tenho 2o alunos, todos do 2º ano. Tenho um caso mais complicado com NEE." (P)		
	Helder	"O Helder já fez progressos, mas não consigo fazer nada dele a Matemática." (P) "Dei-lhe uma máquina de calcular." (P) "Ele fez progressos {e se não teve mais é porque não se interessa} " (Helena, PA)	"Apesar de não estar muito eufórica com os progressos ele consegue." (P)		"(…) o que vier a acontecer logo se verá." (P)
	Aluno V	"É complicado gerir o trabalho com ele, vou-lhe dar o benefício da dúvida. " (P)	"Tenho um que se destaca para baixo[porque é muito imaturo]" (P)	A avó é professora do 1º ciclo e alguns perguntam se ela não o ajuda	"(…) E para o ano logo vejo, se for mal pode cair em cima de mim." (P)
Fátima (3º ano)	**Leandro**	"Está a seguir o PEI. A nível da fala está a atingir." (P) "O sucesso deve-se à minha turma" (P)	"[O menino tem PEI], tem evoluído muito, já lê textos com entoação."(P) "O moço está sempre com um dedo no meu braço. Mas ele está a evoluir." (P) "[Ele troca na escrita várias letras, há certas palavras que não consegue ler] mas tem progredido." (P)		

Ana	**Tito e Cátia**	"Ela tem um plano de recuperação que atingiu. Achamos que é um grande castigo. Ela ficar desfasada. È uma forma de ser compensada (...) não é que fosse mal ficar no 2º ano mas teria consequências na desmotivação." (P, Cátia) "No início do ano não escrevia nada, trabalhei os casos de leitura e ela conseguiu, não fez grandes progressos, mas evoluiu. Eu não trabalhei com ela a Matemática." (P, Cátia) "É uma questão de motivação para a miúda, eu acho que ela deve estar no terceiro. Tenho qualquer coisa que me diz que pode ser benéfico." (P, Cátia) Anabela dá um exemplo de outra menina e finalmente decide que a Cátia transita.	"(...) o Tito e a Cátia de acordo com a Rosalina resolvemos transitá-los." (P) "Ela trabalha pouco, mas Língua Portuguesa evoluiu." (Rosalina PA, Cátia) Algumas colegas perguntam se a Cátia atingiu os objectivos mínimos "Tenho de dizer se ela deve transitar...fez progressos a Língua Portuguesa, não trabalhei com ela a Matemática." (Rosalina PA, Cátia) "Eu também tenho dificuldades em dizer ...não sei se é capaz de acompanhar um terceiro ano." (Rosalina, Cátia)		
	Pedro	Elsa diz que não tentou algumas actividades propostas.	"Já me fez oito trabalhos seguidos e conseguiu assumir a responsabilidade sozinho." (P) "[Achas que deve ficar no 2º ano?] (Helena, PA) "Acho que sim." (P)		
	Tito	"Está-se a fazer um trabalho de iniciação de Leitura e Escrita." (Helena, PA)	"Vai ficar retido no 2º ano" "A nível da matemática ele satisfaz ao nível do 1º ano." (P)		

cias incidem tanto no *balanço do desempenho dos alunos* como no *balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas*. Quanto ao *balanço do desempenho do aluno* enunciados constituem uma apreciação implícita ou explícita do estado final da turma num dos casos, mas sobretudo dos alunos mencionados. A referência feita a propósito da turma traduz de uma forma implícita a normalidade do grupo e consequentemente a sua transição por oposição a um caso de um aluno com NEE, há aqui um contraste entre o fundo, grupo normal, de onde emerge esta figura, indivíduo, diferente: Tenho 20 alunos, todos do 2º ano. Tenho um caso mais complicado com NEE (...) {os outros com mais ou menos empurrão vão conseguindo}"(Dora, Turma).

As referências a situações individuais que transmitem em geral, uma visão positiva dos alunos, apesar de ser por vezes algo condicionada, acentuam: (i) a relação entre expectativa e progresso do aluno: "Apesar de não estar muito eufórica com os progressos ele consegue" (Dora, Helder); (ii) comparação normativa: "Tenho um que se destaca para baixo {porque é muito imaturo}" (Dora, Helder); (iii) estado do aluno e explicitação de aspectos de clarificação:- ao nível das tarefas: "{O menino tem um PEI}, tem evoluído muito, já lê textos com entoação" (Fátima, Leandro); ou: "{Ele troca na escrita várias letras, há certas palavras que não consegue ler}, mas tem progredido" (Fátima, Leandro); ao nível das atitudes: "O moço está sempre com um dedo no meu braço. Mas ele está a evoluir" (Fátima, Leandro); ou "Ela trabalha pouco mas a Língua Portuguesa evoluiu" (Rosalina PA, Cátia) ou ainda: já me fez oito trabalhos seguidos e conseguiu assumir a responsabilidade sozinho [apesar do professor propor a sua retenção]" (Ana, Pedro); (iv) juízos de avaliação: "O Tito e a Cátia de acordo com a Rosalina resolvemos transitá-los" (Ana, Tito e Cátia); ou " tenho de dizer

se ela deve transitar...fez progressos a Língua Portuguesa, não trabalhei com ela a Matemática (...) eu também tenho dificuldades em dizer...não sei se é capaz de acompanhar um 3º ano" (Rosalina PA, Cátia); ou: "Vai ficar retido no 2º ano (...) a nível da Matemática ele satisfaz ao nível do 1º ano" (Ana, Tito).

O *balanço sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas* foi referido também a propósito das sete situações. Uma diz respeito à turma e ainda que de uma forma implícita o dá em termos de imagem a forma como foi trabalhando: "Os outros com mais ou menos empurrão, vão conseguindo" (Dora, Turma). As referências aos casos individuais traduzem uma reflexão sobre: (i) os modos de trabalhar dos professores e das dificuldades ou benefícios sentidos pelo professor: "o Helder já fez progressos, mas não consigo fazer nada dele a Matemática (...) dei-lhe uma máquina de calcular (...) ele fez progressos {e se não teve mais é porque não se interessa}" (Dora, Helder); ou : "É complicado gerir o trabalho com ele, vou-lhe dar o benefício da dúvida (...)"(Dora, AlunoV); ou: "O sucesso deve-se à minha turma" (Fátima, Leandro); (ii) os projectos e a sua consecução: "Está a seguir o PEI; a nível da fala está a atingir" (Fátima, Leandro) ou: "Ela tem um plano de recuperação que atingiu. Achamos que é um grande castigo ficar desfasada [em relação à turma]" (Ana, Cátia); (iii) as iniciativas pedagógicas mas sem reflexão explícita: "Está-se a fazer um trabalho de iniciação à Leitura e Escrita" (Helena PA, Tito) ou ainda uma referência de Helena dizendo que com Pedro não tentou algumas actividades propostas [no seu projecto]; (iv) as justificações pedagógicas da transição: "É uma forma de ser compensada (...) não é que fosse mal ficar no 2º ano mas teria consequências na desmotivação" (Ana, Cátia); ou "É uma questão de motivação para a miúda, eu acho que ela deve estar no terceiro. Tenho qualquer coisa que

me diz que pode ser benéfico" (Ana, Cátia); ou utilizando aqui de uma forma implícita uma ideia que remete para uma justificação de referência criterial: "No inicio do ano não escrevia nada, trabalhei os casos de leitura e ela conseguiu, não fez grandes progressos mas evoluiu. Eu não trabalhei com ela a matemática (Ana, Cátia).

Com o tempo se vê foi mencionado em duas situações. Estas referências salientam uma convicção dos professores que com o tempo as coisas se podem resolver, ou melhor, esta crença sustenta as decisões tomadas acerca da transição de alunos: "(...) o que vier a acontecer logo se verá" (Dora, Helder); ou "(...) e para o ano logo vejo, se for mal, pode cair em cima de mim" (Dora, alunoV). Há ainda uma referência ao balanço da acção das famílias em que se pergunta se uma avó de um aluno que é professora não a ajuda, mas não há respostas.

Em síntese, podemos destacar o número relativamente elevado de enunciados em termos de balanços o que indicia a necessidade a capacidade para uma reflexiva que estes professores sentem neste momento de final de ano. É um tempo de balanço do que se fez, mas com poucas perspectivas de que essa reflexão possa orientar o futuro, pelo menos em termos de um dizer explícito. Estamos assim perante um contexto compatível com a noção de avaliação sumativa.

Constata-se ainda, que os enunciados incidem essencialmente sobre duas categorias que se prendem directamente com o trabalho escolar: o balanço do desempenho dos alunos e o balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas. Gostaríamos ainda de salientar que para todas as situações apre-

sentadas foram referidas estas duas categorias, onde por vezes o desempenho do aluno é ilustrado com o desempenho da actividade pedagógica.

Quanto aos desempenhos dos alunos estes acentuam um olhar positivo em termos de evolução destes alunos. Todavia é interessante que quando este olhar é positivo ele decorre geralmente de uma apreciação da evolução do aluno usando uma perspectiva criterial, ainda que pouco explícita e intuitiva. Compara-se o estado inicial com o estado final. Quando existe uma apreciação normativa, do aluno como a turma a imagem é em geral negativa, isto é destaca-se por baixo. Outro dos aspectos interessantes é na necessidade de construir uma visão global do aluno sobre os seus desempenhos e profetizar a sua capacidade de acompanhar as aprendizagens no próximo ano. Assim o estado final do aluno assume um papel relevante na construção de uma hipótese futura de sucesso, mas para isso é importante existirem duas condições pessoais o interesse e a regularidade. Como vemos a responsabilidade não é um factor decisivo para este juízo.

Finalmente, em termos de balanços os professores referem-se sobretudo à Língua Portuguesa e Matemática, embora esta última seja referida de uma forma mais global.

Quanto ao balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas as reflexões enunciadas não se relacionam de uma forma directa com o desempenho dos alunos. Os professores referem-se a vários aspectos da sua prática lectiva, a várias iniciativas pedagógicas mas sem as articular com situações de sucesso ou insucesso excepto em duas referências. Numa Fátima diz que o sucesso de Leandro se deve à turma e na outra Dora diz que não consegue

fazer nada de Helder a Matemática embora tenha tentado trabalhar com ele especificamente.

Interessante salientar são as razões pedagógicas invocadas como justificação da transição no caso de uma aluna em situação precária em termos do seu progresso. As razões invocadas fazem apelo à motivação à intuição do professor e finalmente a uma certa descrença no potencial pedagógico da retenção sobretudo num caso onde há regularidade e interesse. Parece assim que a retenção pode em termos simbólicos associar-se mais a uma punição, do que a uma medida pedagógica.

Deixar que o tempo passe para então tirar conclusões foi também referido de uma forma interessante na medida em que este argumento serve para sustentar as decisões tomadas de uma forma mais intuitiva.

Em suma os Balanços expressão de uma actividade reflexiva importante e interessante parecem estar mais orientados para o que se fez do que ajudar a perspectivar o que se fará.

Os discursos avaliativos no 1ºano

Nas situações apresentadas e discutidas no âmbito do 1º ano intervêm as suas três professoras. Estas começam as suas intervenções referindo-se às suas turmas ou aos casos específicos. Carolina começa por referir os casos problemáticos para no fim se referir à turma em termos do seu percurso: "Quanto à turma excepto uma menina com outro ritmo, acompanha (...)" (Carolina, 1º ano). Pelo contrário, Mafalda e Raquel começam por se referir ao número de alunos e ao desempenho do grupo, que é descrito como uma situação. As três professoras apresentam dezassete situações que consti-

tuem o maior número de referências feitas neste terceiro período. Vejamos então de seguida os discursos avaliativos efectuados.

Apresentação do estado do aluno. Todas as professoras que intervêm na apresentação das situações do 1º ano, mencionam este eixo nos os seus discursos avaliativos como se pode constatar no quadro 44. As categorias mais usadas são as *dificuldades/potencialidades* mencionadas em nove situações e o *modo de estar na aprendizagem* e as características pessoais referidas em sete, respectivamente.

Em relação às *dificuldades/potencialidades* elas acentuam em geral os aspectos fortes e mais fracos dos alunos que se diferenciam do grupo, salientando: (i) aspectos da Matemática ao nível: - dos números: "Ele conta até dez" (Raquel, Raúl); ou " Conhece os números até cinco"(Raquel, Daniel) ou: "Não consegue contar até cinco" (Raquel, Miguel) ou: "Quando dizemos que ele faz números até dez, não estamos a dizer que ele os desenha" (Carolina, Américo); – do raciocínio: (...) não consegue fazer um raciocínio embora tenha alguma noção de adição (...)" (Mafalda, Júlia) ou "A Matemática tem um excelente raciocínio" (Raquel, Vasco); (ii) aspectos da relativos à aquisição da leitura e escrita: – ao nível geral: "Não consegue ter um discurso mas apenas reproduz" (Carolina, Américo), ou " a Português reconhece outro dia diz que não conhece nada" (Raquel, Raúl); – ao nível do (re)conhecimento das letras: "Identifica as letras"(Raquel, Daniel); ou "Reconhece todas as consoantes, já forma palavras, não porque as memorize mas porque as percebe" (Mafalda, Júlia);ou "Não reconhece as vogais só o I e o U" (Raquel, Miguel) – ao nível da escrita: "Consegue fazer o nome dele sozinho" (Lena PA, Américo); ou "Consegue [escrever o nome] com muitos L ,o nome é ..."(Carolina, Américo); ou "Já faz frases

Quadro 44 – 3º período. 1º ano. Apresentação do estado do aluno

Categorias de análise:		Situação Escolar	Percurso Escolar	Modo de estar na aprendizagem	Dificuldades/ Potencialidades	Características pessoais
Professora Carolina	**Situação Américo**	"Tem um PEI." (P)		"Ele tem vontade de fazer as coisas, mas não é capaz de as fazer." (P) "Não consegue trabalhar sozinho e cada vez menos" (P) "Dantes dava-lhe um trabalho e ficava parado, agora não quer." (P)	"Ele não consegue ter um discurso, mas apenas reproduz." (P) "Consegue fazer o nome dele sozinho" (Lena, PA) "Consegue com muitos L O nome é ..." (P) "Quando dizemos que ele faz números até a dez não estamos a dizer que ele os desenha." (P)	"A nível do estar na escola ele tem consciência do que é passar ou não. Ele comentou isso com a avó." (P) "Até ao 2º período não se dava por ele, mas no terceiro deu-se e de que maneira (...) grita, tornou-se muito agressivo." (P)
Mafalda	**Júlia**				"Reconhece todas as consoantes, já forma palavras, não porque as memorize mas porque as percebe.(P) "A nível da Matemática não consegue fazer um raciocínio embora tenha alguma noção da adição: 1+1, 2+1." (P) "Tem um bom sentido da palavra [oralidade] na parte motora não tem problemas." (P)	É autónoma e coerente." (P)
	Isabel			"Ela não rejeita o trabalho." (P)	"Tem uma grande capacidade de memorização, já faz alguns "Muitas vezes não fazia os trabalhos, não fazia a figura humana e agora faz." (P) "Já faz frases -este é o meu pai." (P)	
	Andrea	"Esteve pouco tempo." (P)				

	Paulo			"Tem uma facilidade de aquisição espectacular." (P)		"É um miúdo extremamente esperto, é uma criança muito activa." (P)
	Mário					"O Mário é o contrário [Paulo] é lento" (P)
Raquel	**Ana**				"A Ana que eu julgava que não lia, lê, lê hesitantemente mas lê"(P)	"(...)tem grande vontade" (P)
	Vasco			"Não gosta de ler em voz alta, é uma questão de tempo"(P)	"A Matemática tem um excelente raciocínio. Tem dificuldades a ler." (P)	"É autónomo mas introvertido
	Rute	"Veio no 2º período"(P)		"Ela é autónoma, está sempre disponível para trabalhar" (P)		
	Daniel				"Conhece os números até cinco, identifica as letras" (P)	
	David	"Já veio depois do final do primeiro período"(P)		"Ele é esperto, a matemática é esperto e pensa bem"(P) "O David precisa de mais tempo que os outros para as tarefas". (P)	"Ele não consegue controlar os movimentos, não consegue articular bem, come as sílabas." (P) "A dificuldade dele é falar(...)"(P)	
	Miguel			"Cansa-se depressa. Diz que está cansado"(P) "Quando tem trabalhos (...) diz que já fez tudo"(P)	"Não consegue contar até cinco" "Não reconhece as vogais, só o I e o U	"Ele raramente fala o que inibe a comunicação" (P)
	Raúl				"Ele a Matemática conta até dez. A português um dia reconhece outro dia diz que não conhece nada" (P)	

– este é o meu pai" (Mafalda, Isabel); – ao nível da leitura: "Tem dificuldades a ler" (Raquel, Vasco), ou: "A Ana julgava que não lia, mas lê, lê hesitantemente, mas lê" (Raquel, Ana); ao nível da oralidade: "Tem um bom sentido da palavra (...)" (Mafalda, Isabel) ou: "Ele não consegue controlar os movimentos, não consegue articular bem, come as sílabas (...) a dificuldade dele é falar" (Raquel, David); (iii) aspectos relativos à motricidade: "Ele não consegue controlar os movimentos (...)" (Raquel, David); ou: "(...) na parte motora, não consegue controlar os movimentos" (Mafalda, Júlia); aspectos relativos a atitudes e capacidades: "Tem uma grande capacidade de memorização, já fez trabalhos (...) muitas vezes não fazia os trabalhos, não fazia a figura humana e agora faz" (Mafalda, Isabel). É ainda de salientar que com excepção de um caso em todos os outros são mencionados aspectos relativos às várias disciplinas, dado assim ideia de uma imagem global da situação referida

No *modo de estar na aprendizagem*, acentuam-se aspectos quer negativos, quer positivos na relação dos alunos com as situações de aprendizagem acentuando: (i) a motivação/desmotivação dos alunos: "Ela não rejeita o trabalho" (Mafalda, Isabel); ou Cansa-se depressa. Diz que está cansado (...) quando tem trabalhos (...) diz que já faz tudo" (Raquel, Miguel); (ii) as capacidades ou dificuldades em determinadas tarefas mais ou menos concretas: "Não gosta de ler em voz alta, é uma questão de tempo" (Raquel, David); ou "Ele é esperto a Matemática, é esperto e pensa bem (...) o David precisa de mais tempo que os outros para as tarefas" (Raquel, David); ou: "Tem uma facilidade de aquisição espectacular" (Mafalda, Paulo); (iii) com interesse, mas com condicionantes: "Ele tem vontade de fazer as coisas, mas não é capaz de as fazer (...) não consegue trabalhar sozinho

e cada vez menos" (Carolina, Américo); (iv) rejeição a algumas propostas de trabalho: "Dantes dava-lhe um trabalho e ficava parado, agora não quer" (Carolina, Américo).

Com uma referência menos, podemos encontrar as *características pessoais*. Nestas destacam-se as referências: (i) à autonomia geral ou associada a outras características: "É autónoma e coerente (...)" (Mafalda, Júlia); ou "É autónomo mas introvertido" (Raquel, Vasco); (ii) à forma se relaciona com tarefas: "É um miúdo extremamente esperto e é uma criança muito activa" (Mafalda, Paulo); ou: "O Mário ao contrário do [Paulo] é lento" (Mafalda, Mário);ou "(...) tem grande vontade"(Raquel, Ana); (iii) à forma de estar e de ser: " Até ao 2º período não se dava por ele, mas no terceiro deu-se e de que maneira(...) grita, tornou-se muito agressivo" (Carolina, Américo);ou: "Ele raramente fala o que inibe a comunicação" (Raquel, Miguel); (iv) à consciência do seu percurso escolar: "A nível da escola ele tem consciência do que é passar ou não. Ele comentou isso com a avó" (Carolina, Américo).

Em três situações é referenciada a categoria situação escolar, destacando: (i) ser um aluno com NEE: "Tem um PEI" (Carolina, Américo); (ii) situações de transferência e de absentismo: " Veio no 2º período" (Raquel, Rute); ou "Já veio depois do final do primeiro período" (Raquel, David) ou: Ela esteve pouco tempo [devido a problemas de saúde]" (Mafalda, Andrea).

Como síntese, podemos referir que este eixo foi referido em treze situações e mencionado pelos três os professores do 1º ano. Os discursos de apresentação do estado dos alunos, tal como nos outros anos recaiu, essencialmente, sobre três dimensões – dificuldades/potencialidades, modo de estar na aprendizagem e características pessoais, que podem ajudar a concretizar

melhor o tipo de aluno tomado com caso. Há neste caso, uma maior concentração de discursos em redor da escola e do trabalho escolar. Mesmo as características pessoais remetem para o terreno escolar pelo menos como fonte de informação, embora depois sejam apresentadas como algo inerente à personalidade do aluno.

Nas dificuldades/potencialidade podemos notar uma descrição de dificuldades ou capacidades mais operacionalizadas em tarefas ou aspectos concretos das aprendizagens, tanto ao nível da Matemática, como da Língua Portuguesa. Contudo, é mais uma vez ao nível desta última disciplina, que os professores detalham mais a os tipos de dificuldades. Neste caso referiram-se a aspectos relativos à leitura, escrita e capacidade de expressão oral. Uma explicação possível para este nível de explicitação pode estar ligado a uma maior compreensão e visibilidade destes marcos nas aprendizagens ao nível das iniciações. Quanto mais as aprendizagens se complexificam, mais difícil é especificarem os erros.

No modo de estar nas aprendizagens que neste período tem um grande número de referências, os aspectos de maior destaque são as atitudes face às situações de trabalho tais como: a autonomia, a interesse e a disponibilidade por aprender. A autonomia parece ser um aspecto fundamental no devir escolar, porque sem ela, mesmo que o aluno tenha interesse, o problema persiste como no caso de Américo. Nas características pessoais os professores voltam a acentuar a questão da autonomia como um aspecto positivo, mas quando associada uma pretensa situação de introversão isso pode passar a ser um problema. O facto de ser autónomo leva o aluno a agir sem ter que perguntar eventualmente precisar do professor e isso pode gerar um problema de comunicação. Outro dos aspectos referidos é o tem-

po que demoram nas tarefas. A agilidade e rapidez parece ser um factor positivo a lentidão um factor negativo. Note-se que estes aspectos são referidos em absoluto sem os relacionar com o desempenho da tarefa e os aspectos relativos à sua consecução. Assim o tempo corre o risco de se tornar um valor em absoluto no universo escolar. A situação escolar dos alunos é também mencionada para identificar três tipos de estatutos marcantes na cultura escolar: Os alunos transferidos, que mesmo neste último período, não perdem esse estatuto, o absentismo escolar, que embora neste caso seja justificado não deixa de ser reconhecido como um problema, e os alunos com NEE, referidos não por esta via mas pela sua consequência o facto de terem um PEI.

Todas estas referências ricas no seu detalhe acentuam o outro, isto é estão colocadas como um atributo do aluno, e não como resultantes de um processo interactivo entre as formas de trabalhar e os seus resultados. Tal como nas apresentações dos outros colegas também aqui se nota uma perspectiva individual de olhar os alunos nas suas especificidades.

Interpretações/justificações. Todas as professoras se referiram nas situações que apresentaram a este eixo, como se vê no quadro 45. Como se pode ver no quadro anterior, as referências incidiram de uma forma relativamente equitativa por todas as categorias, com excepção da *justificação técnica*. Contudo os *aspectos pessoais* foram mencionados em oito situações que acentuam essencialmente aspectos deficitários que são uma explicação para os problemas. Só em duas situações são mencionados aspectos positivos. Quanto aos aspectos pessoais mais salientados podemos encontrar: (i) as relações com os outros - na vertente de desenvolvimento, numa visão maturacionista: "Fez [progressos] porque dantes vivia numa concha e agora não"

Quadro 45 – 3º período. 1º ano. Interpretações/justificações

Categorias de análise:		Atribuição de problema	Justificação técnica	Aspectos pessoais	Aspectos relativos à Escola	Aspectos relativos à família
Professor	**Situação**					
Carolina	Américo			**Aspectos Pessoais** "Fez [progressos] porque dantes vivia numa concha e agora abriu." (P)	"Ele faltou durante uma semana {para não estar sob a influência do pai}" (P) "Ele é muito cansativo, está sempre a falar, é muito cansativo." (P) "Está a desenvolver uma série de tiques. Os outros têm dificuldades em estar com ele." (P)	"{Ele faltou durante uma semana} para não estar sob a influência do pai." (P) "A mãe é igual a ele [pai], ela não quer saber dele (…) O pai é estranho. Vem ralhar com as crianças." (P) "A irmã é uma menina perfeita que está num colégio." (P) Ele tem agora um irmão pequeno." (P) Os avós estão a ficar velhotes (…) já passam dos setenta." (P)
	Rosa			" Há uma prima com quem ela compete e isso não é benéfico." (Rosa) "[A Ana Catarina] não se quer expor à prima." (P)		
Mafalda	Júlia			"Não consegue dizer onde mora, mas diz onde foi o fim de semana, a agressividade foi-se reduzindo." (P)	"Levou tempo aos colegas conseguirem reconstituir a confiança nela." (P)	"É uma criança adoptada." (P)
	Isabel			"Tem uma força interior muito grande." (P)	Quanto à assiduidade não era muito grande, faltava muitas vezes à 6ª feira." (P)	
	Andrea	"Não tem nenhum problema, mas não se sabe se vai ser operada [problema grave de saúde]" (PA)				

	Paulo	"Mas é um miúdo que não aceita regras." (P)				"Os pais (...) mas protegem-no muito." (P)
	Mário			"É asmático" (P) "É muito imaturo, bebé." (P)		
Raquel	**Mafalda**	"A Mafalda tem um problema que é estar sempre em conflito com os outros." (P)		"É insegura." (P) "É uma miúda que não tem regras, não tem horas para nada {passa as manhãs na avó}" (P)		"Não tem apoio." (P) "{É uma miúda que não tem regras, não tem horas para nada} passa as manhãs na avó." (P) "Andou preocupada com a vida dos pais, aquela agressividade não é por acaso." (P)
	Rute				"Está atrasada em relação aos outros porque lhe faltam as bases." (P) "Ela faltava muito." (P)	
	David	"Demos conta que ele tem muitas dificuldades e na fala (...) ele foi ontem ao médico." (P)				"Anda com a mãe a pedir." (P)
	Daniel				" O Daniel falta, falta (...) estas são responsáveis pelas dificuldades." (P)	
	Miguel			"Ele arranjou uma estratégia para não fazer nada." (P)	"Veio com pouquíssimas aquisições, falta muito." (P)	
	Raul	"Eu convenci-me que era só imaturidade, mas é mais complicado, não sei...ele é inteligente." (P)		"Ele teve a noção de que os outros se iam distanciando e gritava que queria fazer." (P)		"Eu pedi aos pais para ajudarem o Raúl. O pai disse-me que a mãe ralhava e chorava com ele, e ele [pai] gritava com a mãe a ansiedade com que vinha era enorme." (P) "No 2º período deixou de fazer isto." (P).

(Carolina, Américo); – na vertente capacidade de expressão/relação: "Não consegue dizer onde mora, mas diz onde foi no fim de semana, a agressividade foi-se reduzindo" (Mafalda, Júlia); – na vertente de trabalho com outros: "Há uma prima com quem compete e isso não é benéfico" (Carolina, Rosa); (ii) características psicológicas: – imaturidade: "É muito imaturo, é bebé" (Mafalda, Mário); – insegurança: "É insegura" (Raquel, Mafalda); – desorganização pessoal: "É uma miúda que não tem regras, não tem horas para nada, {passa as manhãs na avó}" (Raquel, Mafalda); – desinteresse/preguiça: "Ele arranjou uma estratégia para não fazer nada" (Raquel, Miguel); – determinação: "Tem uma força interior muito grande" (Mafalda, Isabel); – Consciência de si: " Ele teve a noção de que os outros se iam distanciando e gritava que queria fazer" (Mafalda, Raúl); (iii) estado físico: "É asmático" (Mafalda, Mário).

Os *aspectos relativos à escola* foram mencionados em seis situações. Estas referências põem a tónica: (i) no absentismo escolar: "Ele faltou durante uma semana {para não estar sob a influência do pai}" (Carolina, Américo); ou "Quanto à assiduidade, esta não era muito grande, faltava muitas vezes à 6ªfeira" (Mafalda, Isabel); ou ainda: "O Daniel falta, falta (...) estas são responsáveis pelas suas dificuldades" (Raquel, Daniel); (ii) na construção das relações com a turma: "Está a desenvolver uma série de tiques. Os outros têm dificuldade em estar com ele (...)" (Carolina, Américo); ou: "Levou tempo aos colegas conseguirem reconstituir a confiança nela" (Mafalda, Júlia); (iii) na falta de bases: "Está atrasada em relação aos outros porque lhe faltam as bases [relacionado com as faltas]" (Raquel, Rute); ou: "Veio com pouquíssimas aquisições, falta muito" (Raquel, Miguel); (iii) nas atitudes: "Ele é muito cansativo, está sempre a falar, é muito cansativo" Carolina, Américo).

A *atribuição de problema* e os *aspectos relativos à família* foram ambos referidos em cinco situações. Quanto à *atribuição de problema*, salienta-se: (i) problemas de saúde: "Não tem nenhum problema [complicaçãoadicional] mas não sabe se vai ser operada" (Mafalda; Andrea); (ii) problemas da esfera relacional: "Mas é um miúdo que não aceita regras" (Mafalda, Paula); ou: "A Mafalda tem um problema que é estar sempre em conflito com os outros" (Raquel, Mafalda); problema da esfera psicológica: "Demos conta que ele tem muitas dificuldades na fala (...) ele foi ontem ao médico" (Raquel David) ou: "Eu convenci-me que era só imaturidade, mas é mais complicado, não sei...ele é inteligente" (Raquel, Raul). É de salientar que nestes últimas referências, não há a certeza absoluta de um problema, mas existe a suspeição, com base nas dificuldades que e aluno apresenta.

Nos *aspectos relativos à família*, as referências realçam: (i) os problemas familiares nas suas várias vertentes: – más influências de um dos pais: "{Ele faltou durante uma semana} para não estar sob a influência do pai, (...) o pai é estranho, vem ralhar com as crianças ". (Carolina, Américo); – desinteresse pela criança: "A mãe é igual a ele [pai], ela não quer saber dele" (Carolina, Américo); (ii) comparação com irmãos: "A irmã é uma menina perfeita que está num colégio (...) ele tem agora um irmão pequeno" (Carolina, Américo); (iii) problemas das pessoas que cuidam da criança: "Os avós estão a ficar velhotes (...) já passaram dos setenta" (Carolina, Américo); ou: "{É uma miúda que não tem regras, não tem regras para nada} passa as manhãs na avó" (Raquel, Mafalda); (iv) as situações de adopção. "É uma criança adoptada" (Mafalda, Júlia); (v) as atitudes dos pais: – superprotecção: "Os pais(...) protegem-no muito" (Madalena, Paulo); – falta de apoio: "Não tem apoio" (Raquel, Mafalda); – desinteresse

pela escola: "Anda com a mãe a pedir" (Raquel, David); – de ansiedade: "(...) o pai disse-me que a mão ralhava e chorava com ele, e ele [pai] gritava com a mãe a ansiedade com que vinha era enorme (...) no 2º período deixou de fazer isto" (Raquel, Raúl).

Em síntese, podemos constatar que, este eixo, foi referido por todos os professores, agora neste 3º período e que além disso, se reportaram a um conjunto bastante alargado de situações. Podemos também referir que neste eixo as justificações são em geral múltiplas, uma vez que para cada situação são referidos normalmente dois ou mais aspectos. As cinco situações em que é, apenas, referido um aspecto, parecem que esse é justificação bastante, para os problemas do aluno. Neste caso, estão o absentismo, com as suas consequências, uma situação de competição, e a doença física.

Estas interpretações/justificações reproduzem também com algum paralelismo as referências no eixo anterior. A incidência das justificações nos aspectos pessoais enfatizando em particular, a forma como o aluno estabelece e constrói as suas relações, mas num quadro maturacionista, as suas características psicológicas, e o seu estado físico, remetem para o indivíduo, a causa dos problemas. O sujeito é apresentado como alguém que apesar de interagir com os outros, os problemas que daí possam resultar, não se ficam a dever à interacção mas ao próprio aluno. As justificações que se prendem com aspectos pedagógicos são apresentadas também em termos de situações geradoras de outros problemas. Estes os aspectos relativos à escola acentuam na generalidade visões negativas e ou deficitárias do sujeito como fonte dos problemas, nomeadamente, o absentismo que está relacionado com a falta de bases e com a relação integradora com os outros. Na atribuição de problemas com excepção do problema físico confirmado os outros, constituem ainda uma suspeita de problema, em que por um lado se

pode ainda dar o benefício da dúvida, mas em que por outro lado se tem como evidências concretas dificuldades reais dos alunos. Também os aspectos relativos às famílias foram postos em destaque, nas justificações das dificuldades neste ano. Os problemas familiares e as atitudes parentais foram os aspectos mais referidos como perturbadores. É ainda de salientar, que nesta categoria, as referências apontavam aspectos susceptíveis de gerar e ao mesmo tempo justificar os problemas enunciados. Esta atribuição externa dos problemas, traduz uma vez mais o mecanismo de desculpabilização institucional, gerador de uma anomia pedagógica, mas por outro lado traduz a visão desvalorizada das famílias por parte da escola. Em suma todos estes aspectos enunciado, embora ricos em termos de informação, não podem ajudar a construir soluções de ajuda por que se inscrevem numa visão individual do aluno. Deste modo, a interacção com o professor e/ou os outros não causa problemas, mas também não é geradora de ajudas significativas.

Orientações para a acção. Vejamos agora, no quadro 46, como os professores se referem a este eixo. Neste eixo as referências aparecem distribuídas por todas as categorias com excepção de *continuar na mesma*, são referidas por todos os professores. Este eixo é aquele que compreende um menor número de situações apresentadas. O maior número de referências incide sobre a categoria *apoios na escola* mencionada em quatro situações. Estes põem em evidência: (i) a necessidade de iniciar ou continuar os apoios para o próximo ano: – por convicção do professor: " Ela deveria ser apoiada até ao fim do 1º ou 2º período [do próximo ano]" (Carolina, Rosa); ou: "Eu propunha apoio porque ela vai conseguir" (Raquel, Rute); – por conselho de um técnico: "Da psicóloga recebeu-se um relatório apontando para o apoio individualizado"(Mafalda, Júlia); (ii) a responsabilização e

Quadro 46 – 3º período. 1º ano. Orientações para a acção

Categorias de análise		Pede ajuda	Actividade pedagógica do professor	Apoios na escola	Apoios fora da escola	Recurso à família	Continuar na mesma
Professor	**Situação**						
Carolina	**Américo**	O que será do Américo quando tiver 12 anos?" (P)		"A turma vai-se responsabilizar por ele." (P)	"Já falei com o António [professor de Psicomotricidade] para ter um dia de piscina." (P)	Recurso à família "Vive com os avós e estes ajudam-no." (P)	
	Rosa		"Ela precisa de um trabalho sistemático, mas acredito que é capaz." (P)	"Ela deveria ser apoiada até ao fim do 1º ou 2º período." (P)		A Flora (CE) sugere que se fale com os pais sobre o apoio que ela precisa.	
Mafalda	**Júlia**			" Da psicóloga recebeu-se um relatório apontando para apoio individualizado." (P)			
	Isabel		"Era bom que o novo professor aproveitasse essa característica." (P) "Melhorou bastante, mas há coisas a fazer, quando lhe dou uma folha em branco (…) dá-me um desenho abstracto." (P)				
Raquel	**Rute**			"Eu propunha apoio porque ela vai conseguir." (P)			
	David				"Ele precisa é de terapia" (P) " Em Setembro vai iniciar com a psicomotricidade e natação." (P)		
	Madalena		"Ela precisa de muita atenção" (Helena, PA) "Vai ser complicado com ela para o ano [mobilidade]" (P)				

envolvimento da turma na ajuda ao aluno: "A turma vai responsabilizar-se por ele" (Carolina, Américo).

A *actividade pedagógica do professor*, *os apoios fora da escola* e o *recurso às famílias,* foram referidos respectivamente em três e duas situações. Na *actividade pedagógica do professor* explicitam-se algumas formas de trabalho pedagógico que podem responder às necessidades desses alunos: "Ela precisa de um trabalho sistemático, mas acredito que é capaz" (Carolina, Rosa) ou: "Era bom que o novo professor aproveitasse essa característica [determinação], (...) melhorou bastante mas há coisas a fazer (...)" (Mafalda, Isabel); ou: "Ela precisa de muita atenção" (Helena PA, Mafalda). Salienta-se também a importância da continuidade da relação com a professora: "[por causa da mobilidade] Vai ser complicado com ela para o ano" (Raquel, Mafalda).

Nos *apoios fora da escola*, destacam-se: (i) a criação de condições para o alargamento dos apoios no próximo ano: "Já falei com o António [professor de Psicomotricidade] para ter um dia de piscina"; (ii) de enunciação da necessidades de apoio for a da escola: "Ele precisa é de terapia (...) em Setembro vai iniciar com a psicomotricidade e a natação" (Raquel, David).

No recurso às famílias, numa das situações explicita-se o desejo de continuidade da situação de apoio: "Vive com os avós e estes ajudam-no" (Carolina, Américo), noutra flora aconselha Carolina falar com os pais de Rosa sobre a necessidade destes a apoiarem. Na categoria pede ajuda/dá sugestões há uma espécie de pergunta aberta a todos e à própria escola, que traduz uma certa impotência da escola responder a casos mais complexos: "O que será do Américo quando tiver 12 anos?" (Carolina, Américo).

Em síntese, podemos referir que este eixo, sendo o menos utilizado nos discursos avaliativos relativos ao 1º ano, traduz o pouco sentido que tem, fazer propostas para o ano seguinte em tendo em conta o que se sabe acerca dos alunos. Esta informação, bastante extensa, parece mais destinada a explicitar os problemas e as suas explicações com que os professores tiveram que lidar do que perspectivar o futuro. De resto, o número de situações referidas neste eixo são também mais reduzidas que as mencionadas nos outros eixos. Nas orientações para a acção referidas a maior parte delas incidem na acção da escola e no trabalho do professor, salientando a necessidade de apoios para alguns alunos, ainda que invocando razões diferentes. Há contudo dois aspectos que parecem interessantes destacar, o primeiro prende-se com a proposta de um apoio a prazo e não, concebido como uma solução "eterna", o segundo aspecto diz respeito à referência ao envolvimento da turma como contexto de ajuda ao aluno. Na actividade pedagógica do professor em que as orientações são coladas às necessidades das crianças, é referido ainda que de forma ligeira a situação de descontinuidade pedagógica em termos do professor. Os apoios fora da escola inscrevem-se numa lógica de propor mais do mesmo, isto é, quanto mais actividades externas menos trabalho dentro da escola. De resto isto parece estar de acordo com uma certa sensação de impotência face a determinados problemas mais complexos em que a Escola acha que não é capaz de dar resposta. A pergunta que Carolina coloca a propósito do que será o futuro de Américo é disso um exemplo. Face à forma como se relaciona o que se sabe acerca dos alunos com as orientações produzidas, estamos perante um quadro de avaliação estático, orientado para um quadro conclusivo do que numa perspectiva de orientação de futuro, mesmo no 1º ano onde formalmente não há reprovações.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Vejamos agora, no quadro 47, como é que os professores reflectem sobre as suas acções. As referências incidem fundamentalmente nas categorias *balanço do desempenho dos alunos* e *balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas*, respectivamente com dez e nove referências. O *balanço da acção das famílias* é referido em quatro situações e *com o tempo se vê* não é mesmo referido.

As referências consideradas no âmbito dos *balanço do desempenho do aluno* enunciados, constituem uma apreciação implícita ou explicita do estado final dos alunos, quer em termos de turma- em duas situações, quer dos alunos tomados de uma forma individual- que é a situação mais frequente. Todavia os discursos propósito das turmas evidenciam algumas diferenças em termos da sua formulação: "A turma é constituída por vinte alunos. Atingiram-se os objectivos à excepção da Júlia e da Isabel (...) o resto está bem" (Mafalda, Turma); e: "Dos vinte e quatro alunos, tenho dezanove que se podem considerar bons, muito bons e razoáveis (...) com os outros cinco as coisas são mais complicadas" (Raquel, Turma). Estas diferenças de explicitação, não são apenas questões de forma, mas remetem para quadros conceptuais diferentes em termos de avaliação. No primeiro caso estamos perante uma avaliação de referência criterial. Os alunos são comparados com o domínio dos objectivos – que constituem o quadro de referência – e neste caso há os que não atingem e os que atingem esses objectivos, contudo estes não são referidos em termos de uma hierarquia de excelência. No segundo caso estamos perante a formulação de uma avaliação de referência normativa, em que é a própria turma se institui como quadro de referência e onde os alunos são mencionados em termos de uma hierarquização de excelência.

Quadro 47 – 3º período. 1º ano. Reflexão sobre as acções desenvolvidas

Categorias de análise		Balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas	Balanço do desempenho dos alunos	Balanço da acção das famílias	Com o tempo se vê
Professor	Situação				
Carolina	Américo		"Ele aprendeu algumas letras, em termos de operações tem dificuldades embora identifique as figuras geométricas. Ele está a crescer mas a nível motor não acompanha o desenvolvimento." (P) "Ele fez progressos, controla os movimentos." (Lena, PA)		
	Rosa	"Trabalhamos as consoantes e os casos de leitura, ela tinha dificuldades. Ela perguntava: se tinha passado. E eu disse-lhe: passaste!" (P) "[Em relação ao apoio](....) reagiu mal porque (...) dizia: eu gosto da professora Lena, mas quero ficar com a professora" (P) "Eu já falei com a mão da prima [que compete com ela]" (P) "Mandava-a fazer uma tarefa, ia ao pé dela fazia e dizia-lhe: não é assim? Estás a ver? (P)	"A Rosa está com dificuldades" (P) "Às vezes eu estava a trabalhar a leitura com os outros, ela saía e voltava com tudo feito." (P)	" A mãe tenta apoiá-la, nunca deixou de a apoiar." (P)	
Mafalda	Turma		"A turma é constituída por vinte alunos. atingiram-se os objectivos à excepção da Júlia e Isabel. (P) "O resto está bem". (P)		
	Júlia	"Tentei saber junto dos pis se ela conheceu outra família." (P) "Não trabalhei os casos de Leitura." (P) "Começou a ser vista pelo psicólogo e isso repercutiu-se a todas as áreas." (P)	A Júlia fez grandes progressos ao nível das atitudes e aprendizagem. Contínuo a não perceber porque se afasta da realidade. "Quer eu, quer a Lena consideramos que atingiu os objectivos." (P)	"A colaboração dos pais tem vindo a melhorar." (P)	
	Isabel		" A Isabel chegou aqui sem nada, só o olhar (...) deu-me uma satisfação muito grande (...) os progressos foram muitos, excederam as expectativas. Não sei como vai chegar depois das férias." (P)		

	Andreia		"{Esteve pouco tempo} mas aprendeu bem." (P)		
	Mário	"Ele não completava as palavras" depois chamei os pais, vamos estar atentos e melhorou." (P)			
Raquel	**Turma**		"Dos 24 alunos, tenho 19 que se podem considerar bons, muito bons e razoáveis" (P) "Com os outros cinco as coisas são mais complicadas." (P)		
	Ana		"Tinha grandes dificuldades e superou-as, ainda tem dificuldades de escrita." (P)		
	Vasco	"Sentei-o à minha frente {não gosta de ler em voz alta, é uma questão de tempo}"(P)			
	Mafalda	"Chamei a mãe e disse que ela devia fazer ditados e ter um caderno quadriculado; sentei-a à frente." (P) "Disse à mãe para a ajudar." (P) "Eu andei em conflitos com ela (...) mas agora consegui e ficámos grandes amigas." (P)		"A avó não a ajuda e grita." (P)	
	Rute		"Ela lê, está a aprender, já conhece as consoantes." (P)		
	David	"Eu disse-lhe para ter um desporto" (P) "Ele quer contar mas os outros não têm paciência para ouvir." (P) "Por vezes ele pede: professora diga para eles ouvirem." (P)	"No entanto evoluiu muito a nível da motricidade." (P) "Ele é lento e menos interessado que a Rute [na leitura] " (P)		
	Daniel	"No inicio fizemos uma Pré." (P)			
	Miguel	"Levámos o miúdo ao médico porque tinha, tinha capilar." (P) "Nunca vi um miúdo assim com o material perdia o material todo." (Rosalina; PA)			
	Raúl	"É o miúdo que tem menos apoio porque ele não deixa." (Rosalina, PA) "Falei com a mãe para levar o menino à psicóloga. O pai disse-me: ele fez três sessões com o psicólogo mas nós não aceitámos o relatório porque sub avalia o Raul." (P) "Desde o primeiro dia (...) ele chorava e dizia que não queria ficar porque não sabia ler (...) Eu dizia: Mas vais aprender! Ele continuava: Não sou capaz!" (Rosalina, PA)	" Eu acho que aquele miúdo é super-dotado, Ele fala comigo em Inglês. Ele desenha fabulosamente bem." (P) "Ele utiliza isso para aumentar a auto-estima, está sempre a dizer que não é capaz" (Rosalina; PA) "Ele fez uma evolução. Ele não sabia transcrever as letras de imprensa e ele agora já consegue. Ele transcreve tudo." (P)	"Quem precisava de apoio eram os pais." (P)	

As referências a situações individuais que transmitem em geral, uma visão positiva dos alunos, apesar de ser por vezes algo condicionada, acentuam: (i) a evolução do estado do aluno em termos de aprendizagem e atitudes: "A Júlia fez grandes progressos ao nível das atitudes e das aprendizagem. Continuo a não perceber porque se afasta da realidade (...) quer eu quer a Lena [PA] consideramos que atingiu os objectivos" (Mafalda, Júlia);ou "{Esteve pouco tempo} mas aprendeu bem" (Mafalda, Andrea); ou: "Ele é lento e menos interessado que a Rute [na leitura]" (Raquel, David); (ii) a evolução do estado do aluno em termos de áreas do disciplinar e do desenvolvimento: "No entanto evoluiu muito a nível da moticidade" (Raquel, David); ou: "Eu acho que aquele miúdo é super-dotado, ele fala comigo em inglês, ele desenha fabulosamente bem " (Raquel, Raul); ou: "Ás vezes eu estava a trabalhar a leitura com os outros, ela saía e voltava com tudo feito" (Carolina, Rosa); (iii) o estado do aluno e explicitação de aspectos que ilustram os progressos ou as dificuldades: "Tinha grandes dificuldades e superou-as, ainda tem dificuldades de escrita" (Raquel, Ana) ou: "Ele fez uma evolução, ele não sabia transcrever as letras de imprensa e agora já consegue, ele transcreve tudo" (Raquel, Raul); ou: "Ela lê está a aprender, já conhece as consoantes" (Raquel, Rute); ou "Ele aprendeu algumas letras, em termos de operações tem dificuldades embora identifique as figuras geométricas. Ele está a crescer mas a nível motor não acompanha o desenvolvimento" (Carolina, Américo); contudo, e a propósito deste aluno parece que Lena tem uma visão contrária no que respeita ao desenvolvimento motor: "Ele fez progressos, controla os movimentos" (Lena PA, Américo); (iv) a evolução do estado do aluno tomando como referência o seu estado inicial:" A Isabel chegou aqui sem nada, só o olhar (...) deu-me uma satisfação muito grande (...) os progressos foram muitos, excederam as expectativas. Não sei como vai chegar depois das férias" (Mafalda, Isabel); (v) o

comportamento do aluno face ao trabalho: "[Os bons desenhos] Ele utiliza isso para aumentar a auto-estima, está sempre a dizer que não é capaz" (Rosalina, PA, Raul).

O *balanço sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas* foi referido a propósito de nove situações. Em relação às turmas, não há nenhuma referência nesta categoria, dizendo todas elas respeito às situações centradas nos casos particulares. Assim, estas referências traduzem uma reflexão sobre: (i) os modos de trabalhar dos professores ao nível das tarefas: " Trabalhamos as consoantes e os casos de leitura, ela tinha dificuldades (...) ela perguntava se tinha passado e eu disse-lhe que sim" (Carolina, Rosa); ou: "No início fizemos uma Pré" (Raquel, Daniel) ou ainda: "Não trabalhei os casos de leitura" (Mafalda, Júlia); (ii) os modos de trabalhar dos professores ao nível das atitudes: – proximidade: "Mandava-a fazer uma tarefa, ia ao pé dela e dizia-lhe: não é assim? Estás a ver?" (Carolina, Rosa); ou: sentei-o à minha frente, {não gosta de ler em voz alta, é uma questão de tempo}" (Mafalda , Mário); ou "Chamei a mãe e disse que ela tinha que ter um caderno quadriculado, sentei-a à frente (...) Eu andei em conflitos com ela (...) mas agora somos grandes amigas" (Raquel, Mafalda); – encorajamento: "Desde o primeiro dia ele chorava e dizia que não queria ficar porque não sabia ler(...) eu dizia-lhe: mas vais aprender – ele continuava: não sou capaz"(Rosalina PA, Raul); – envolvimento da turma na ajuda ao colega: " Ele quer contar mas os outros não têm paciência para o ouvir (...) por vezes ele pede: professora diga para eles ouvirem" (Raquel, David); (iii) o pedido de ajuda dos pais: "Eu falei com a mãe da prima [que compete com ela]" (Carolina, Rosa); ou: "Tentei saber junto dos pais se ela conheceu outra família" (Mafalda, Júlia); ou: "Disse à mãe para o ajudar" (Raquel, Mafalda), ou: "Falei com a mãe para levar o menino à psicóloga. O pai dis-

se-me que ele fez três sessões, mas [os pais] não aceitamos o relatório porque sub-avalia o Raul"(Raquel, Raul); (iv) a concertação de estratégias com os pais: " Ele não completava as palavras. Depois chamei os pais, vamos estar atentos e melhorou" (Mafalda, Mário); (v) os apoios na escola: "[Em relação ao apoio] (...) reagiu mal porque (...) dizia: eu gosto da professora Lena, mas quero ficar com a professora"(Carolina, Rosa); ou: "É o miúdo que tem menos apoio porque ele não deixa" (Rosalina PA, Raul); (vi) o recurso a apoios externos: "Levámos o miúdo ao médico porque tinha, tinha capilar" (Raquel, Raúl); ou: "Eu disse-lhe para ter um desporto" (Raquel, David).

Em relação ao *balanço da acção das famílias*, as apreciações dividem-se entre aquelas que vêem estas acção como positiva, na medida em que os pais colaboram com o professor: " A colaboração dos pais tem vindo a melhorar" (Mafalda, Júlia); ou apoiam o aluno: "A mãe tenta apoiá-lo, nunca deixou de o apoiar" (Carolina, Rosa). Os balanços negativos salientam as situações em que há ausência de ajuda: "a avó não a ajuda só grita" (Raquel, Mafalda), ou desajustamento na atitude dos pais devido a uma visão sobrevalorizada do aluno: "Quem precisava de apoio, eram os pais" (Raquel, Raul). Não houve nenhuma referência á categoria *com o tempo se vê*.

Em síntese, podemos destacar o número relativamente elevado de enunciados em termos de balanços o que indicia a necessidade que estes professores sentem neste momento de final de ano de desenvolver uma atitude reflexiva, em torno, não só dos alunos em termos das suas aquisições, mas também sobre a actividade docente e das famílias. É um tempo de balanço do que se fez, rico em termos informativos. Se tivermos em conta, que os

enunciados incidem essencialmente sobre duas categorias que se prendem directamente com o trabalho escolar: o balanço do desempenho dos alunos e o balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas, vemos que não existe uma relação de interactividade explícita entre acção pedagógica e efeitos nos alunos. Gostaríamos ainda de salientar, só em três situações os enunciados se referiram às duas categorias já referidas. As treze restantes apenas a forma numa ou noutra categoria, Assim, corre-se o risco dessa importante informação se esgotar em si própria, sem que se utilize o seu potencial de aprendizagem.

Quanto aos desempenhos dos alunos estes acentuam um olhar genericamente positivo em termos de evolução dos alunos mas condicionados por várias razões, tais como dificuldades de aprendizagem, falta de bases, ansiedade face à escola. São no fundo estas condicionantes que justificam, que estes alunos sejam tomados como casos especiais. Também nestes enunciados se cruzam diferentes perspectivas de olhar a evolução dos alunos, tendo umas como referência, o estado inicial do aluno, face ao estado final, outras apenas o estado final. Em relação às dificuldades ou aprendizagens realizadas, as mais referidas, são as relativas à Língua Portuguesa. As referências à Matemática aparecem em menor número e de uma forma mais global. Aparecem ainda algumas menções ao desenvolvimento motor. Este aspecto está de certo modo relacionado também com a iniciação à Escrita e Leitura pelo menos dentro da cultura escolar actual.

Quanto ao balanço das actividades pedagógicas desenvolvidas as reflexões referem-se a vários aspectos da sua prática lectiva docente quer, em termos de aspectos curriculares trabalhados com os alunos, quer em termos de estratégias pedagógicas, ode se destaca a criação de uma maior proximida-

de, ainda que por várias razões e finalidades como apoiar, mas também, vigiar o comportamento. As atitudes mencionadas vão no sentido do encorajamento à aprendizagem. É de referir também as iniciativas dos professores em falar com os pais chamando-os à atenção para apoiarem em casa os seus filhos, mas também numa das situações, o desenvolvimento de uma estratégia concertada em termos de apoio, entre Madalena e os pais de Mário, que deu bons resultados. È de referir igualmente as referências feitas aos apoios educativos. Num dos casos a professora titular explicita a rejeição que o aluno faz ao apoio for a da sala, noutro dos casos a professora de apoio reconhece que o aluno tem pouco apoio porque não se deixa ajudar. Estas duas situações deixam uma imagem negativa em termos dos benefícios colhidos nos apoios. Em relação ao balanço sobre as famílias podemos dizer que parece não ser tão negativo e desvalorizado. Parece haver mais cooperação. Provavelmente isso não se fica a dever a uma mudança de atitude dos professores do primeiro ano em termos absolutos, mas talvez que no primeiro ano seja um contexto, onde o diálogo seja mais fácil.

Por último, gostaríamos de salientar que os discursos produzidos sobre o desempenho das turmas configuram perspectivas diferentes de avaliação. A avaliação centrada nos objectivos, que são externos à turma, tende para uma visão mais homogénea do grupo que atingiu os objectivos, enquanto a avaliação centrada no rendimento da turma, tende para uma visão mais hierarquizada nas aquisições realizadas. Curiosamente, Mafalda explicita menos casos em situação de dificuldade que Raquel. É interessante notar nesta situação de primeiro ano, em que não há formalmente uma avaliação em termos de aprovação/reprovação, coexistem d uma forma clara estas

duas perspectivas de avaliação formativa, outro numa atitude claramente sumativa.

Em suma os balanços expressão de uma actividade reflexiva importante e interessante parecem estar mais orientados para o que se fez do que ajudar a perspectivar o que se fará mesmo neste ano em que formalmente é instituída a continuidade pedagógica.

Considerações finais

Quanto ao modo de funcionamento da reunião esta decorre num clima simpático e aberto, mas num quadro de maior formalidade, uma vez que se trata de uma reunião de avaliação sumativa terminal de ano para uns e de ciclo para outros. Assim a vogal do Conselho executivo que presidiu à reunião recomendou explicitamente a necessidade dessa formalização. A reunião tal como a dos outros períodos, segue uma metodologia de apresentação de "casos", que, por algumas razões, se destacam da globalidade dos alunos que vão progredindo normalmente e que não têm comportamentos a assinalar. São situações de ruptura com a normalidade. Falam-se de dezassete situações de uma forma que poderemos considerar relativamente detalhada e em que são produzidas múltiplas informações.

A reunião segue uma lógica de ano de escolaridade como já tinha acontecido no 2º Período, uma vez que alguns professores intervieram, para falar dos alunos que tinham no ano de escolaridade em análise, mesmo que a sua turma correspondesse a outro ano. Pensamos que esta lógica é induzida pela interpretação da legislação prescrita para a avaliação, prende-se com uma ideia de avaliações sumativas finais, quer em termos de ciclo, quer de

ano. É o quarto ano que começa a ser avaliado, depois o terceiro, segundo, e primeiro ano. Esta inversão, da ordem dos anos, não só se deve a uma necessidade de despachar os alunos do quarto ano, mas também porque é a avaliação final do ciclo. São eles que vão abandonar a Escola do 1º ciclo.

Como estamos perante uma avaliação final, e embora em termos de legislação não haja lugar a retenções ou transições no 1º ano, este ano volta a estar incluído na reunião de avaliação.

Vejamos agora de uma forma global o tipo e a distribuição dos enunciados avaliativos pelos quatro eixos e pelas respectivas categorias de análise.

Quadro 48 – Enunciados avaliativos por eixos e categorias

Apresentação do estado do aluno N= 100 32%	%	**Justificações/ Interpretações** N=45 14%	%	**Orientações para a acção** N=57 18%	%	**Balanços das actividades desenvolvidas** N= 111 36%	%
Dificuldades/ Potencialidades	35	Aspectos pessoais	36	Pede ajuda/ dá sugestões	31	Balanço do desempenho dos alunos	50
Características pessoais	22	Aspectos relativos à escola	22	Actividade do professor	30	Balanço da actividade pedagógica desenvolvida	40
Modo de estar na aprendizagem	20	Aspectos relativos às famílias	22	Apoios na escola	15	Balanço da actividade das famílias	8
Situação Escolar	12	Atribuição a um problema	18	Recurso às famílias	11	Com o tempo se vê	2
Percurso escolar	11	Justificação técnica	2	Apoios fora da escola	9		
				Continuar na mesma	4		
Total	100		100		100		100

Como podemos verificar o eixo que colheu mais enunciados foi o dos balanços das actividades desenvolvidas com 36% do total dos enunciados

avaliativos, seguido da apresentação do estado dos alunos com 32%. Com bastante menos expressão temos o eixo das orientações para a acção com 18% e das justificações com 14%.

Assim, esta reunião do terceiro período é dominada pelo balanço das actividades e pela apresentação do estado do aluno. Estamos perante um cenário cuja preocupação central é encerrar um ciclo de trabalho (temporal), evidenciando o estado dos alunos e o que se fez ao longo do tempo. As justificações/explicações não parecem ser importantes neste momento, nem as orientações para a acção. Esta situação ilustra a ideia dominante de uma avaliação final de natureza "certificativa", quer dizer, que a informação produzida não é reinvestida na continuidade do processo. Assim, não faz sentido produzir orientações para a acção. Todavia à excepção do 4º ano todos os outros alunos continuam na escola. Parece que esta ideia de avaliação terminal, de fim de ciclo seja de estudos seja apenas temporal é dominante. Ela sobrepõe-se à ideia de continuidade de todos os anos com excepção do 4º ano.

Mas vejamos agora com mais detalhe como é que os enunciados avaliativos se distribuem pelas diversas categorias em cada um dos eixos. Como podemos constatar, a partir da leitura do quadro anterior o número de enunciados por eixo é bastante variável deixando perceber aquilo que os professores consideram ser mais importante explicitar ao colectivo de professores. Também dentro dos diversos eixos os enunciados se distribuem de modo variável pelas diversas categorias.

Passando agora à análise nos diversos eixos podemos referir o seguinte:

Apresentação do estado do aluno. As categorias mais utilizadas são as dificuldades potencialidades; características pessoais e modo de estar na aprendizagem. Estas três categorias dão uma imagem do alunos salientado alguns aspectos específicos relativos a várias dimensões e que de certo modo nos ajudam a clarificar melhor os enunciados nos balanços nomeadamente nas apreciações dos desempenhos. São também estes estados que explicam porque é que estes alunos se destacam como figuras num fundo de normalidade obscura.

Na categoria *dificuldades/potencialidades*, são enunciadas de um modo geral aquilo que os alunos já são capazes de fazer, mas no caso do 3º Período, sobretudo as suas limitações ou dificuldades concretas. Estas enunciações podem ser feitas de uma forma muito geral, ou de uma forma bastante mais especifica centrada nas disciplinas. Contudo as referências aos campos disciplinares são bastante diferentes. A Língua Portuguesa parece ser aquela onde os professores conseguem mencionar de uma forma mais fina e detalhada não só as potencialidades, mas sobretudo as dificuldades, apontando por vezes mesmo para uma tipologia de erros. Na matemática também aparecem referências quer a potencialidades, quer a dificuldades, mas o nível de especificação destas é bastante mais geral. Todavia, parece que esta especificação é maior no primeiro ano do que nos restantes, talvez por estarem presentes e serem mais visíveis os aspectos que se prendem com a iniciação à matemática, tais como: a noção de número, correspondência entre número e a quantidade que ele representa, o raciocínio etc. O Estudo do Meio é mencionado apenas em três situações e como um contexto em que os alunos são capazes. Todavia estas enunciações são ainda mais vagas que nas disciplinas já referidas. No caso do 1º ano é mencionado também não uma disciplina mas o desenvolvimento motor. Esta dimensão do

desenvolvimento é referida como algo que ilustra a um aspecto da evolução do aluno. Pensamos que ele é referido no 1º ano pela ideia relativamente forte que o desenvolvimento motor se relaciona de perto com aquisição da escrita e leitura. O facto de nesta categoria, neste 3º período se salientarem sobretudo as dificuldades pode estar ligado como uma ideia de balanço final de ciclo temporal, "para que conste", justificando assim porque é que estes alunos constituem dificuldades, prevenindo assim, qualquer agravamento da situação.

A categoria *características pessoais* é também utilizada pelos professores com excepção dos professores do 2º ano. Contudo esta referência levanta o problema do aluno não perceber as regras remetendo assim para a esfera dos comportamentos. Nesta categoria apesar de ligeiras diferenças salientam aspectos semelhantes em todos os anos muito embora a forma como se revelam posam ser enunciados de forma diferente. As características mais mencionadas são: a maturidade/imaturidade; a irresponsabilidade/responsabilidade. No 4º ano dá-se também um relevo particular à capacidade de organização; no 3º ano à capacidade de integração na turma; no 2º ano à compreensão das regras e no 1º aos aspectos relativos à agressividade com os colegas e professora. De uma forma mais residual, o ser sossegado e ponderado são aspectos referidos como importantes, muito embora a ser metido consigo próprio ou falar pouco é visto como negativo o que cria problemas em termos de comunicação com o professor em que este não consegue chegar ao aluno.

No modo de estar nas aprendizagens salientam-se aspectos que se relacionam com as atitudes e o estar do aluno face ao contexto e às tarefas. Tal como na categoria anterior também aqui são apontados alguns aspectos que

poderemos identificar como condicionantes positivos ou negativos dos processos de aprendizagem. Também ao nível deste terceiro período os condicionantes salientam frequentemente aspectos deficitários. Estes condicionantes remetem em geral para atitudes face à aprendizagem e às suas tarefas, em detrimento de referências a aspectos de natureza cognitiva. Estes quando mencionados destacam o raciocínio, a facilidade ou dificuldade de aprender. Das atitudes mais referidas destacamos em termos de eixos bipolares: o interesse/desinteresse; autonomia/dependência; regularidade/inconstância no trabalho, lento/rápido no trabalho; rejeita/aceita as propostas de trabalho feitas pelo professor. Estes aspectos são por vezes referidos pelos professores nas suas manifestações específicas.

As enunciações feitas no âmbito destas categorias remetem quase sempre para uma individualização do problema, isto é ele é sempre visto como algo inerente ao aluno e que no fundo só ele poderá verdadeiramente resolver.

A situação escolar independentemente dos nos põe em destaque três problemas que constituem marcas consistentes pelo menos em termos de um ano escolar e que são: as transferências, a assiduidade; e ter um PEI. As transferências prendem-se com a falta de bases anteriores, com a integração na turma; a assiduidade ou a sua falta remete para a ausência de trabalho e de impossibilidade de aprendizagem, para comportamentos desintegrados na escola e na turma, e para o desinteresse das famílias; finalmente o PEI significa que o seu portador trem necessidades educativas especiais. Estes três aspectos parecem ser fortes estereótipos numa cultura escolar do 1º ciclo. Mesmo que a transferência ocorra no 1º período isso será sempre referido até ao 3º período. A referência ao PEI só se verificou a partir do 2º período. Uma explicação possível e que no 1º período ainda não haja uma

necessidade tão grande de classificar numa tipologia de alunos, ainda há um maior benefício da dúvida. O Percurso escolar foi relativamente pouco referido em todos os anos, porque de certo modo este, transformou-se num balanço, uma vez que para além do percurso houve uma apreciação reflexiva sobre ele por parte do professor., funcionando muitas vezes como uma justificação.

Assim, de uma forma geral, no eixo das apresentações destacam-se traços que de algum modo traçam a marca distintiva destes alunos, face aos restantes. São apresentados como características intrínsecas ao aluno acentuando uma perspectiva individual de ler a vida escolar. Para além disso, as apresentações em qualquer das categorias usadas, torna invisível a relação pedagógica como se a escolas e as relações que aí se vivem, de trabalho e lazer não tivessem nenhuma relação com os aspectos enunciados. Tais factos, parecem reflectir, uma visão um pouco determinista de ver o desenvolvimento e uma desvalorização quer do contexto escolar quer do trabalho do professor na melhoria desse mesmo desenvolvimento

Interpretações/justificações. Como já foi dito anteriormente este eixo é o menos utilizado pelos professores para apresentarem as situações problema. A excepção a esta situação é o 1º ano onde os professores apresentaram um número elevado de enunciados nesta categoria. Uma explicação possível pode estar no facto de no 1º ano não se colocar o problema da progressão/retenção, e de se tratar do 1º ano. Assim o olhar dos professores pode ainda estar centrado em redor da procura de explicações para as dificuldades dos alunos, sem que isso constitua mais um elemento a ter em conta no juízo de avaliação final, por outro lado uma vez que todos transitam há que precaver dificuldades futuras e assim começar a encontrar justificações

para futuras situações problemáticas. Em geral também podemos dizer que estes enunciados neste terceiro período, e com excepção do 1º ano, são feitos em geral sobre os casos mais complexos,e no 4ºano são feitos só sobre os alunos que irão continuar no 1º ciclo, e que configuram os casos mais problemáticos. As justificações podem funcionar assim como desculpas pessoais e institucionais do estado desses alunos.

De resto é nesta linha que se pode entender que neste momento temporal as justificações se centram em redor dos aspectos pessoais e secundariamente dos aspectos relativos à escola e à família. A atribuição de problema bem como a justificação técnica não têm nenhuma expressão, com excepção no primeiro e segundo anos. Assim as justificações/interpretações recaem sobre a pessoa em termos da sua personalidade ou da sua relação como o contexto escolar e/ou sobre as suas famílias. A Escola, o contexto escolar e de trabalho a relação pedagógica ficam de fora de tudo isto. São uma espécie de elementos neutros, isto é, não são causa nem solução para o que lá acontece. Os aspectos pessoais invocados como causas dos problemas de uma forma transversal e que são apresentados pela negativa são: a imaturidade, a falta de responsabilidade, apresentados mais pelo lado positivo: a força de vontade, a relação como os outros e a concentração. Apresentados como aspectos positivos ou negativos são enunciados numa lógica deficitária, a sua falta é a causa dos problemas, a sua presença é sinal de evolução. Esta evolução é também encarada quase sempre numa perspectiva maturacionista e espontanaísta, isto é estes avanços acontecem, sem se perceber ou tentar encontrar as razões, limitam-se a ocorrer.

Os aspectos relativos à escola são sempre enunciados como algo que causa problemas e que independentemente dos anos de escolaridade acentuam

três situações: (i) a falta de assiduidade, e portanto a impossibilidade de aprender; (ii) a falta de bases, quer pela falta de assiduidade, quer pelas aprendizagens que fez noutro sítio e que não são confiáveis – como no caso das transferências –, ou ainda devido a dificuldades específicas como escrever mal, (iii) as relações com os outros alunos, isto é a forma como são ou não aceites pelos outros. O que é interessante ressaltar é que estes problemas são sempre vistos com pertencendo à criança como factores congénitos. Mesmo este aspecto da relação com os outros é sempre visto na óptica de ele se integrar bem ou não, como se o grupo não pudesse ser objecto de um trabalho para o acolhimento. Também a assiduidade é vista e vivida como uma fatalidade, como se não houvesse nada a fazer para a contrariar, e como se não fosse possível que em certos casos as crianças mesmo faltando à escola pudessem aprender. Quanto aos aspectos relativos às famílias destacam-se como principais fontes de problemas: as perturbações familiares, a falta de apoio e o desinteresse dos pais pelos filhos. Em todos os anos há pelo menos uma referência a esta categoria. O divórcio ou as más relações entre os pais, são os referidos pelos efeitos que causam às crianças, e que pode estar ligada à ideia de abandono ou falta de apoio nas dificuldades. O desinteresse pela escola, é mais referido no 4º ano e destaca o alheamento ou mesmo a recusa dos pais em assumir aquilo que a escola preconiza para os seus filhos.

Não se pretende aqui minimizar o facto destes aspectos se verificarem, mas tão só enfatizar o modo como eles são apresentados: como uma das causas dos problemas criança, mas em que está subjacente uma ideia fatalista. Esta fatalidade resulta dos professores não encararem a sua acção como um factor que pode minimizar os problemas da criança. Assim, como a causa reside num espaço fora do contexto escolar onde esta tem pouca margem de

de manobra então não haverá muito a fazer. Estamos mais uma vez perante uma justificação/interpretação dos problemas numa perspectiva individual, e também num quadro de desvalorização da acção do professor.

Nos *aspectos relativos à família*, as referências incidem sobre a ideia do desajustamento de expectativas dos pais face às possibilidades da criança. Esta visão, independentemente dos professores terem ou não razão, evidenciam o modo auto-centrado como a escola concebe as relações com a família. Neste caso da desadequação das expectativas por parte dos pais, a razão é que estes tendo sempre um olhar mais valorizado da criança, se recusam a aceitar a imagem que a escola lhes transmite das suas crianças.

Assim apesar da atribuição de problemas e as justificações técnicas não terem expressão directa neste eixo, vemos que as justificações reflectem um olhar individual sobre o aluno, que se transforma num caso, em que causas e consequências se misturam. É uma visão que tenta mais encontrar uma justificação fora da escola, não considerando as influências que o contexto escolar pode ter na compreensão das situações apresentadas.

Orientações para a acção. Este eixo teve neste período pouca expressão em termos da sua utilização. Este facto dá-nos um sinal bastante claro da lógica que preside à avaliação neste período, uma perspectiva sumativa com funções de certificação. Podemos dizer que é de facto isto que se espera da avaliação no que diz respeito ao 4º ano. De facto estamos perante um momento de final de ciclo, a transição implica mudar a um novo ciclo, a uma outra escola, a novas regras de funcionamento. A avaliação fornece então informações que permitem decidir sobre a adequação ou não dessa transição. É compreensível que não faça muito sentido propor orientações

para o futuro, excepto fornecer algumas informações e dados que sirvam para que a nova escola possa lidar com a situação da melhor maneira possível. Todavia, nos outros anos de escolaridade, estamos perante uma situação de continuidade pedagógica, onde a lógica poderia diferente da do 4º não e mais próxima da que se viveu nos outros períodos. A avaliação pode servir para fornecer orientações para o ano seguinte. Contudo, como isto não se verifica, nem mesmo no primeiro ano onde a continuidade é imposta pela legislação, podemos afirmar que há uma contaminação do modelo da avaliação relativa ao 4º ano aos outros anos. Assim parece que o ano funciona, não só como unidade temporal mas também como uma unidade com significado pedagógico, o seu final corresponde também a um momento de certificação legitimada pela possibilidade de transitar ou reprovar um aluno.

As categorias mais utilizadas neste eixo são *pede ajuda/dá sugestões* e *actividade do professor*. Os enunciados avaliativos, incluídos na primeira categoria, dizem respeito às discussões que houve entre os professores e que remetem para problemas diferentes consoante os anos de escolaridade. Ao nível do 4º ano a discussão girou em torno do facto de os alunos levarem ou não um, relatório com informações sobre o aluno elaborado pelo respectivo professor. A troca de impressões suscitou uma argumentação a favor, sustentando que este relatório sinalizava a criança e nesse sentido podia protegê-la, e que ao mesmo tempo também salvaguarda o professor. A argumentação contrária is no sentido de que não valia a pena fazer relatórios porque a experiência mostrava que na nova Escola esta não era tida em conta, assim não valia a pena o trabalho. Os argumentos a favor foram mesmo explicitados por outros professores em situações de pressão sobre alguns colegas que não se dispunham a fazer relatórios sobre os seus alu-

nos. Alguns dos professores mais activos nesta pressão são os professores de apoio. Assim parece ficar evidente que esta informação avaliativa se tem uma função de sinalização pedagógica, tem também uma função de salvaguarda profissional do docente. Mas de facto a simples sinalização pode ser irrelevante e até contraproducente se não houver um trabalho conjunto entre as duas instituições que fatiam o aluno.

No 3º ano, o problema levantado gira em torno das turmas onde se irão inserir os alunos do 3º ano, que frequentavam a turma do 4º ano. Eles perdem os colegas e o professor. Os ainda professores colocam assim questões sobre as turmas de inclusão dos alunos e fazem-no em função do estatuto escolar dos alunos. Para aqueles que têm mais problemas, isto é em que colocam a questão do sentido destes alunos estarem numa turma que corresponda ao ano de escolaridade. Colocam assim um problema de natureza institucional que será discutido mais adiante.

No 2º ano a questão discutida prende-se com a problemática da transição ou retenção. Chocam-se duas concepções uma defende que se o aluno não atingiu os objectivos deve reprovar, que não se deve adiar as retenções, outra posição, diz que atingir ou não os objectivos não é uma coisa rigorosa, que reconhece as dificuldades, mas que mais importante que transitar ou reter é encontrar as formas da ajuda mais adequadas, e que a não retenção pode constituir uma recompensa ao trabalho desenvolvido pela aluna. Vêm assim ao de cima, duas ideias fortes em avaliação uma subsidiária de uma visão tecnocrática, defendida também por uma professora de apoio e a outra numa perspectiva mais formativa, valorizando mais a regulação que a transição/retenção. O que é interessante notar é a função que estas reuniões podem ter de explicitação destas ideias. Por outro lado a argumentação a

favor da retenção/transição vem ilustrar a forte presença dessa perspectiva certificativa no final do 2º ano.

No que respeita à actividade do professor, para além de ficar patente a diversidade de tarefas que os professores podem (têm) de desempenhar quando querem ajudar uma criança. No plano da acção pedagógica as poucas orientações propostas, salientam a necessidade de se fazer um trabalho sistemático com o aluno, aproveitando os seus pontos fortes, manter um acompanhamento mais próximo do aluno e nalguns casos o aluno ir visitar uma turma do seu ano de escolaridade (quando o aluno está inserido numa turma noutro ano de escolaridade). Estas orientações são gerais, funcionam para os alunos de todos os anos.

Os *apoios na escola* e o *recurso às famílias*, que são categorias com uma expressão média relativamente às anteriores, acentuam alguns aspectos interessantes. Na primeira retomamos o problema posto com a constituição das turmas de acolhimento dos alunos que não transitam no 4º ano. Este é efectivamente uma questão organizacional. Para os alunos considerados como capazes de fazer o 4º ano o que os seus professores preconizam é a sua integração em turmas estruturadas, isto é, em turmas que já vêm de trás, para os casos mais complexos, em que a turma não corresponde ao nível escolar do aluno, o que é discutido é o sentido de se colocar numa turma nova em que o aluno nem conhece os colegas nem eventualmente o professor. Todavia, dado que no 4º ano ser o ano em que mais alunos reprovam, a prática mais comum é constituir uma turma com todos os alunos que reprovaram mais os transferidos. Esta é aquela para que nenhum professor gostaria de mandar os seus alunos. A inclusão destes nas novas turmas do quarto ano revela-se difícil por dois tipos de razões, por um lado,

as turmas já têm, um elevado número de alunos, e por outro os professores também não os querem lá, porque não são os seus, é como se fosse transferido. Isto traduz, a força que a atomização institucional que caracteriza o primeiro ciclo tem, a par de uma certa ausência institucional de uma direcção pedagógica. De facto este problema só tem solução numa perspectiva institucional.

Outro dos aspectos interessantes a considerar são as funções que a retenção pode desempenhar como instrumento de gestão do tempo do percurso escolar de um aluno.

Transitar ou reprovar pode estar ligado a uma estratégia implícita que se tem para os alunos com dificuldades, cujo objectivo é prolongar a permanência na escola por mais dois anos e então transitá-los para o 2ªciclo, nomeadamente para as turmas de currículos alternativos ou com outros projectos. Este facto ilustra também uma certa ideia desvalorizante das possibilidades da Escola, face a estes alunos.

Quanto ao *recurso às famílias* acentuam-se, aspectos como o apoio dos familiares que cuidam das crianças, interessarem-se pelo destino dos filhos, nomeadamente no quarto ano, e os pais aceitarem aquilo que a escola preconiza para os seus filhos. Apesar destas poderem ser propostas interessantes de trabalho elas são explicitadas como algo que não resulta de uma negociação mas ou de uma constatação, por exemplo, os pais apoiarem os filhos sem que a escola nada tenha dito, ou então por uma "imposição". Os *apoios fora da escola* e o *continuar na mesma* tiveram uma expressão bastante reduzida ao nível das intervenções.

Assim podemos dizer que se as orientações para acção são pobres elas levantam um conjunto de problemas interessantes, que são reveladores da pouca importância desta categoria neste 3º período.

Reflexão sobre as acções desenvolvidas. Este eixo é o mais referido em todos os anos de escolaridade. Este facto acentua assim o que dissemos a lógica da avaliação do terceiro período. Há muitos balanços mas poucas orientações, o que significa que a informação não é utilizada numa função reguladora, mas como um balanço que se esgota em si mesmo.

A categoria mais utilizada é o *balanço do desempenho dos alunos*. Aqui os professores falam do estado ou do percurso do aluno e relacionam-no com os objectivos pretendidos, com o seu estado inicial, ou com o desempenho de outros ou mesmo com as expectativas do professor. É esta relação que constitui a distinção com a apresentação do estado dos alunos. As referências nesta categoria são em geral positiva, mesmo para aqueles alunos com mais problemas e mesmo no caso dos que reprovam, no 4º ano. A forma como os professores se referem aos desempenhos é relativamente semelhante em todos os anos e explicitam aspectos relativos há evolução do aluno quer em termos gerais, quer em termos mais detalhados, descrevendo tarefas que já faz ou dificuldades que ultrapassou ou que ainda se mantêm. Estas referências são por um lado, mais frequentes em Língua Portuguesa do que em Matemática, e por outro lado, também na é na Língua Portuguesa que se consegue explicitar melhor as dificuldades ou as tarefas. Outro dado que nos parece interessante é que este nível de explicitação mais fina parece acontecer mais nos dois primeiros anos do que nos dois últimos. Parece que a complexificação das disciplinas trás consigo uma maior dificuldade de construir uma tipologia de erros. É nesta categoria que pela

primeira vez aparecem referências à turma tomada como um caso. A propósito destas apresentações podemos identificar duas perspectivas diferentes no modo de olhar o desempenho da turma. Na perspectiva normativa, os professores apresentam o grupo em termos de uma hierarquia de consecução dos objectivos – os muito bons, bons, médios, e os outros que são os casos. Na perspectiva criterial o professor refere-se à turma de uma forma mais homogénea dizendo que há os que conseguiram e os que não conseguiram, ainda nesta perspectiva. Um dos aspectos a destacar é que os professores que utilizam uma perspectiva criterial, quer em termos da turma, quer nos casos individuais tem de uma forma geral, uma visão mais positiva e valorativa dos alunos apresentados como casos. Relacionam muitas vezes o estado inicial e o final do aluno para construírem o seu juízo avaliativo. Os professores que adoptam uma perspectiva mais normativa, apresentam muitas vezes comparações entre dois alunos, falam dos progressos em termos mais gerais e apesar de terem uma visão relativamente positiva do progresso, isso não é valorizado em termos pessoais na óptica do aluno. No quarto ano é mais visível a perspectiva normativa no primeiro pelo contrário a perspectiva criterial. Uma explicação possível pode ficar a dever-se ao significado da avaliação em termos extremos. No 4º ano como estamos perante um momento de certificação por excelência, há um contexto mais favorável à comparação dos alunos entre si, até em nome de garantir uma maior equidade. No primeiro ano como a certificação não se põe cada aluno pode ser visto em função do seu caminho. Concluindo, podemos dizer que a pressão da retenção/transição gera um contexto mais favorável à emergência de uma avaliação de tipo sumativo certificativo.

O *balanço sobre as actividades pedagógicas* referido de seguida, não deixa perceber as relações entre os desempenhos e as actividades desenvolvidas,

porque estas são muitas vezes apresentadas de uma forma avulsa. Contudo, nesta categoria os professores referem alguns aspectos da sua actividade que de algum modo contribuiu paro o estado e a situação dos alunos: (i) valor da transição/retenção – transitar ou ficar retido não tem tanto a ver com o saber mas com o esforço desenvolvido. Quando o professor reconhece que o aluno aproveitou do seu esforço, então o aluno merece transitar, mesmo que fique aquém dos outros. (ii) apoios aos alunos – é nesta categoria que aparecem algumas referências aos apoios que os alunos tiveram. Na generalidade os apoios apesar de não serem vistos com grande entusiasmo são vistos como benéficos, mas sem se explicitar porquê. Há um caso no 1º ano onde é reconhecido a rejeição do aluno ao apoio e consequentemente os seus efeitos nefastos; (iii) métodos de trabalho – os professores referem por vezes a necessidade de manter uma proximidade em relação a alguns alunos, sentando-os à frente ou andando em cima deles. Todavia, reconhecem que por vezes não conseguiram manter essa proximidade atribuindo a isso alguns problemas do aluno. Há uma situação em que é destacado o envolvimento da turma no apoio a um aluno com dificuldades. Ainda se refere também o sucesso da medida de um aluno do 4º ano, mas matriculado no 3º ano, ir por vezes a uma turma do terceiro. Todavia, esta situação deve-se mais a um bom relacionamento entre os professores, do que a uma perspectiva institucional. Por último há uma professora que refere a utilização do estudo do meio como contexto para trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática (iv) tarefas – referem-se também tarefas específicas desenvolvidas sobretudo no caso da Língua Portuguesa. A explicitação destas tarefas são mais abundantes nos professores do primeiro ano. (v) atitudes – aqui podemos destacar dois tipos de referências, as expectativas que os professores manifestam a propósito de um aluno, são sempre positivas, e o gosto em trabalhar com aqueles alunos específicos.

Há apenas um professor que se refere a isso, dizendo do gosto que teve em trabalhar com a sua turma. Este era um professor do 4º ano.

As referências à *actividade das famílias*, que foram enunciadas em terceiro lugar, não tem grande expressão em qualquer dos anos mas acentua um eixo nas suas posições contrárias. Referem-se sobretudo aos apoios dos pais. Cerca de metade das referências reconhecem que eles existem, e são benéficos, noutras que eles não existem, e isso é prejudicial.

Dar tempo ao tempo, embora tenha sido referida, não é de modo nenhum uma atitude dominante nestes professores. *Com o tempo se vê*, é referido apenas por uma professora do segundo ano e funciona como uma justificação de uma decisão que tomou sobre dois alunos mais problemáticos, que metaforicamente se pode designar por dar o benefício da dúvida.

Finalmente, a reunião apesar de constituir um espaço com algum diálogo sobre tudo a propósito dos casos mais problemáticos, parece não ser um espaço de aprendizagem colectiva. Pelo menos de forma imediata. Os professores de apoio quando intervêm fazem-no sobretudo dando algumas informações, pressionando os colegas para fazerem relatórios de sinalização e reprovar os alunos que não atinjam os objectivos preconizados ou pelo professor ou nos projectos específicos. Com excepção de uma professora raramente se associaram aos seus colegas em termos de balanços para reflectirem sobre o seu trabalho. A reunião faz-se mais para cumprir a lei e neste caso para assumir uma postura claramente sumativa com funções de certificação.

Capítulo IX

Da Avaliação Prescrita aos Discursos Avaliativos

Neste capítulo pretende-se fazer uma leitura transversal sobre os discursos avaliativos nos três períodos e ainda uma relação com a avaliação prescrita de modo a perceber as suas relações e implicações.

Alguns eixos orientadores da avaliação

A leitura do que está instituído como quadro legal que configura a avaliação considera como já vimos diferentes modalidades de avaliação. Destas destacamos a avaliação formativa e sumativa, porque são aquelas que nos parecem mais relevantes no âmbito deste trabalho, uma vez que se articulam de uma forma profunda com o processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação formativa "é a principal modalidade de avaliação do ensino básico" (Despacho Normativo nº 98/A de 20-6-1992) e, como tal, deve fazer parte integrante de todo o processo pedagógico constituindo a base para a implementação de uma regulação ao nível macro – reorientação para os objectivos; ou uma regulação ao nível micro – apoio às dificuldades dos alunos. Todavia, este processo sistemático e contínuo terá que ser formalizado no final de cada um dos períodos escolares no quadro do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos. Aqui a formalização pode entender-se, por um lado como a atribuição de um valor quantitativo, isto é, uma nota, por outro lado o processo tem que seguir um conjunto de procedimentos formais institucionais. O 1º ciclo não é aqui referido de uma forma explícita, uma vez que neste ciclo o sistema de referência em termos de avaliação é qualitativo. Todavia, diz-se no texto legislativo que, no caso do 1º ciclo, esta modalidade de avaliação "articula-se com os dispositivos de informação do aluno aos encarregados de educação" (Despacho Normativo nº 98/A de 20-6-1992). Assim, também neste ciclo é também se torna necessário a formali-

zação, não através de notas, mas através da produção de um conjunto de informações assumidas institucionalmente, das quais se dará conhecimento aos pais e que constituem uma de imagem do aluno em ambiente escolar.

A avaliação sumativa: "visa a qualidade do processo ensino/aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno" (Despacho Normativo nº 98/A de 20-6-1992), face a um referencial externo e nacional, que são os objectivos das disciplinas. Esta avaliação deve ocorrer de forma ordinária no final de cada período lectivo, bem como no final de cada ciclo. A avaliação deve ocorrer no quadro de uma reunião de pares que coincidem com as reuniões de formalização de avaliação formativa. Neste conselho, podem-se tomar decisões ao nível dos apoios e complementos educativos. No final do ano escolar e no final do ciclo a avaliação confronta o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo.

No final do 2º período o conselho escolar pode, na reunião ordinária de formalização de avaliação formativa, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária do aluno para aqueles alunos que são considerados como estando em risco de retenção. Esta avaliação deve ser do conhecimento do aluno e dos encarregados de educação. Desta avaliação deverá resultar um plano de recuperação. A decisão decorrente da avaliação sumativa extraordinária formaliza-se na reunião ordinária no final do ano, em termos da transição ou retenção do aluno.

Parece assim, que no texto da lei se entende que a avaliação sumativa consiste em certa medida na avaliação formativa formalizada. O facto destas duas modalidades de avaliação terem funções distintas e muitas vezes con-

traditórias, e as práticas pedagógicas que as sustentam serem diferentes, torna por vezes difícil e confusa a coexistência destas duas modalidades. Todavia podemos considerar que em termos da avaliação prescrita:

- Se estabelece uma relação directa e linear entre avaliação formativa e sumativa. Esta é o resultado de uma formalização da primeira. A grande diferença entre elas é o nível de formalização.

- Este processo de formalização pode sustentar procedimentos reguladores em termos de apoios ou complementos educativos e deve ocorrer no final dos períodos lectivos.

- No 2º período pode haver lugar à avaliação sumativa extraordinária, isto é a um processo de identificação/sinalização dos alunos em riscos de reprovar sobre os quais se decidirá no final do ano acerca da confirmação ou não dessa possibilidade.

- No final do ano a reunião de avaliação será também uma reunião de final de ciclo pelo menos para os alunos que terminam esse mesmo ciclo. É um momento de confronto entre o desenvolvimento global do aluno e os objectivos globais desse ciclo. Trata-se de um balanço entre o estado do aluno e um quadro de referência.

Os discursos de avaliação

O figurino adoptado nas três reuniões é semelhante, isto é, é uma reunião em que se referem situações pessoais ou colectivas que, por alguma razão,

se destacam de um fundo considerado mais homogéneo e normal e que por isso, não merece um especial destaque.

Só no 3° período é que os professores se referem ao grupo e o tomam como uma situação a descrever. Como referem há nesses grupos alunos que se destacam pela positiva, muito embora, sendo também diferentes face ao colectivo, nunca são referidos como uma situação em qualquer dos períodos. Estas configuram na maior parte das vezes alunos com problemas de *déficit* escolar. O olhar que enforma estas reuniões, em geral, é centrado no "indivíduo" e no *déficit* que este apresenta face aos "outros" ou face ao que era suposto ser. É um olhar que põem mais em evidência o que não se tem ou não se é capaz, do que as potencialidades de que se dispõe.

Apesar destas características que são uma constante no funcionamento das três reuniões, elas desenrolaram-se de uma forma e num clima relativamente diferentes em que podemos dizer que de um ambiente relativamente informal no primeiro período se passa a um ambiente mais formalizado no terceiro período. No primeiro período, por exemplo, funciona a lógica da turma, isto é cada professor quando fala da sua turma, enuncia todos os casos que entende independentemente do ano em que os alunos referidos estão. No segundo e terceiro períodos esta lógica altera-se, e parece funcionar uma lógica centrada no ano de escolaridade. Os professores intervêm em função dos alunos que têm noutros anos de escolaridade. Outro sinal a reter neste processo de formalização prende-se, no 3° período, não só com a leitura dos objectivos da reunião e da metodologia de funcionamento a seguir, bem como, com a definição do ano pelo qual se começa a avaliação, neste caso o ano final de ciclo, o 4° ano. Nas outras duas reuniões começa-se pelo 1° ano, no 1° período, e pelo 2° ano, no 2° período. Nesta última

reunião, por decisão da comissão executiva, os professores do 1º ano não apresentam os seus casos, porque não pode haver retenções no 1º ano. Assim, este facto chama-nos a atenção para a força que a avaliação sumativa extraordinária impõe. Na lei há uma avaliação sumativa e para os alunos em que se revelar necessário, haverá lugar uma avaliação sumativa extraordinária. Contudo, neste caso, da reunião do 2º período, há uma fusão dos espaços e das respectivas funções.

Se em termos da legislação e das funções percebidas as reuniões dos três períodos são diferentes vejamos agora a evolução dos enunciados dos professores em cada um dos eixos de análise nesse período de tempo.

Da leitura do gráfico seguinte podemos constatar que houve uma variação no tipo de discursos avaliativos ao longo dos três períodos. Estas variações podem evidenciar em nosso entender diferentes funções atribuídas às reuniões de avaliação em cada um dos períodos e que fazem parte de uma cultura implícita desta Escola.

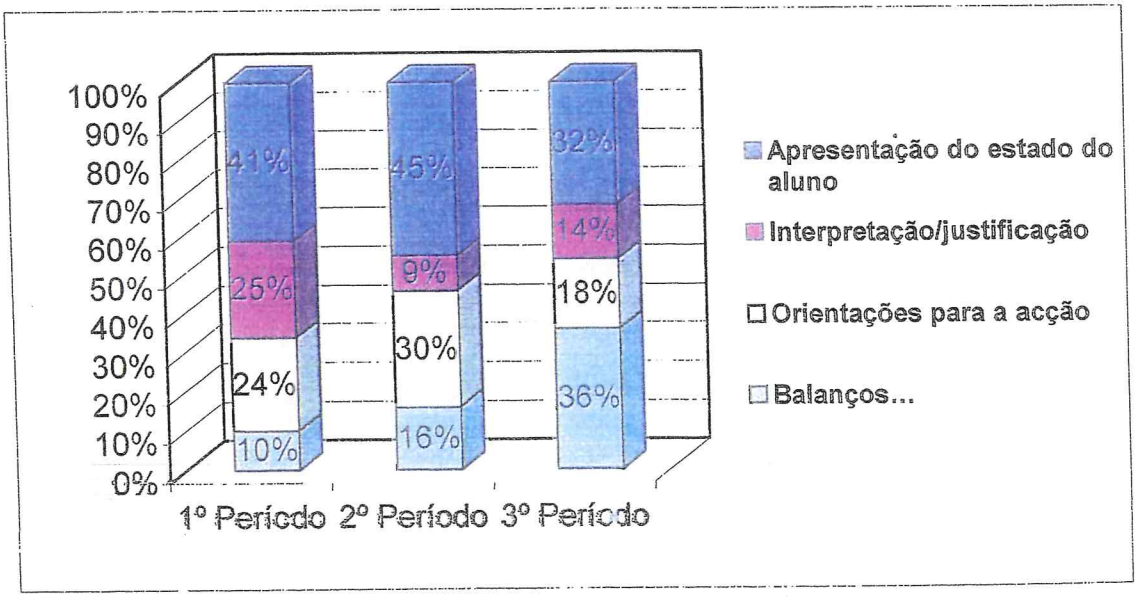


Gráfico 1 – Evolução dos enunciados avaliativos por eixo de análise, nos 3 períodos

Assim, em termos do 1º período a maior parte dos enunciados incidem sobre a apresentação do estado do aluno. É uma reunião em que se explicitam situações novas, devido aos alunos que entraram e velhas, mas como se fossem novas, uma vez ao referirem-se aos alunos que já estão na escola, e que são conhecidos, não deixam de encetar um novo ano escolar, com a carga simbólica que isso tem. Mas, perante esta exposição, há alguma preocupação em tentar perceber-se a situação através de uma justificação/interpretação. É o período onde se põem mais hipóteses explicativas para os problemas. Estas hipóteses passam por relacionar o estado do aluno com a atribuição de problemas já definidos ou em estado de suposição. Há também uma preocupação com as orientações para a acção com o objectivo de ajudar a minimizar os problemas. Finalmente, há neste final de 1º período muito poucos discursos em termos de balanços. Assim podemos dizer que o aspecto que mais se evidência nesta reunião é a descrição é a explicitação pública (aos pares) dos casos particulares de cada professor. Ao explicitá-los tornam-se uma responsabilidade partilhada e não apenas do professor. Estamos assim perante uma função essencialmente informativa dos casos. Logicamente que há outro tipo de preocupações mais de natureza formativa, de enunciar estratégias para atalhar as dificuldades, mas estas têm uma expressão menor de que as relativas à exposição dos casos.

Quanto ao 2º período podemos verificar, no gráfico 1, que os eixos mais utilizados foram a apresentação dos alunos, e as orientações para a acção. Os balanços das actividades subiram um pouco em relação ao período anterior e o eixo interpretação/justificação desceu substancialmente. Assim, podemos dizer que as preocupações dominantes nesta reunião foram não só apresentar os alunos, mas explicitar medidas de orientação para acção. O número de casos apresentados baixa, não só por causa da falta do 1º ano,

mas porque nos outros anos as enunciações são mais filtradas e fazem-se sobre os alunos que, embora diferentes, evoluíram bem, isto é, deixaram a zona de risco e os que aí permanecem.

Uma explicação possível para tais factos, prende-se com uma das funções desta reunião e que consiste em identificar os casos mais problemáticos e em risco de retenção e propor medidas de reforço pedagógico. Ora é esta ideia que marca esta reunião. Três factos que reforçam esta nossa ideia. O primeiro, prende-se com a não realização da reunião do 1º ano. Se não há reprovações, logo não há lugar para a avaliação sumativa extraordinária. O segundo pende-se com a ideia de que para identificar é preciso descrever e assim se explica o aumento relativo dos discursos de apresentação. O terceiro facto é o reconhecimento da necessidade de se falar nas orientações para a acção, já que se preconiza o reforço de medidas pedagógicas.

Todavia, nesta categoria é interessante notar, que os discursos giram em torno de dois assuntos: a necessidade de fazer formalmente a avaliação sumativa extraordinária e as medidas pedagógicas a adoptar. Quanto à primeira, constatamos que esta corresponde a um processo de sinalização do aluno em risco de retenção. O interessante, em nossa opinião, é que a apreciação deste risco não decorre tanto de uma análise do estado actual do aluno e da apreciação das suas possibilidades de evolução até ao final do ano. Ela decorre antes de um julgamento antecipatório sobre as possibilidades do aluno prosseguir e acompanhar as aprendizagens no ano seguinte, como se o estado actual do aluno e a percepção das suas possibilidades estivessem fundidos, numa crença de tal modo forte, que nem o tempo até ao final do ano, nem a acção do professor poderá provocar a alteração do rumo desse prognóstico. A sinalização transforma-se numa espécie de fatalidade.

Quanto às medidas pedagógicas a adoptar, faz-se mais a enunciação do que já se está a fazer do que, se fazerem novas propostas. Este facto reforça, em nossa opinião, que para estes alunos sinalizados, os professores não depositam grandes esperanças na sua capacidade de modificar o rumo dos acontecimentos, por as suas crenças na incapacidade do aluno serem mais forte. Podemos dizer que a retenção ou transição de ano se decide essencialmente no 2º período; que a avaliação sumativa extraordinária surge mais sobre o paradigma administrativo, isto é, requisito legal para posterior retenção, do que sob um paradigma pedagógico, ou seja, um momento privilegiado para pôr em acção medidas que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades. Assim, a orientação desta reunião parece estar dirigida para um prognóstico, tal como a avaliação sumativa extraordinária exige, mas um prognóstico fatalista baseado na crença da impossibilidade de remissão, ao contrário do que se pretendia de um diagnóstico para uma intervenção.

Quanto ao terceiro período, como podemos verificar, no gráfico 1, é o eixo dos balanços que recolhe o maior número de enunciados, logo seguido da apresentação dos alunos. Estes dois eixos estão relativamente articulados uma vez que pode dizer-se que parte das reflexões sobre a acção são apresentações reflectidas que estabelecem uma relação entre o estado do aluno real e o ideal. As justificações continuam baixas, embora subam relativamente ao período anterior. As orientações baixam para cerca de metade em relação ao 2º período. Parece assim que a grande preocupação que orienta esta reunião é produzir um juízo sobre o estado do aluno, assumindo para todos os anos de escolaridade aquilo que a legislação preconiza para o ano terminal do ciclo: confronto entre o desenvolvimento global do aluno e os objectivos terminais do ciclo. Estamos perante uma avaliação claramente sumativa certificativa para o 4º ano, e simbolicamente semelhante para os

outros anos. O facto das orientações para a acção baixarem indicia que não existe uma grande preocupação em identificar estratégias para o futuro. Se isto se compreende para os alunos que transitam para o 5º ano, em que existe um ruptura de contexto escolar, tal não se verifica ao nível dos restantes anos de escolaridade. De resto, grande parte das orientações gira em torno de discussões sobre as vantagens ou desvantagens de fazer um relatório que acompanhe o aluno, sobre o seu estado escolar e as suas necessidades. As razões para a elaboração deste documento podem ser de ordem pedagógica e/ou institucionais. As de ordem pedagógica, compreendem argumentos para sinalizar os alunos para que no novo contexto escolar se possam tomar as devidas providências. A argumentação contra esta posição baseia-se na ideia de que tal sinalização não será tida, em conta no novo contexto do aluno e, assim, o relatório poder ser contraproducente.

As razões de ordem institucional vêm a sinalização como uma forma dos professores em termos individuais se livrarem de responsabilidades. É como se a explicitação das dificuldades e dos problemas funcionasse como um meio de libertação e como tal de desculpabilização pessoal e institucional. Nesta óptica, as orientações para acção, materializadas na elaboração de relatórios (no caso do 4º ano), funcionam mais como procedimentos de ilibação, até porque, como não existe uma relação estreita com a nova Escola, nunca se saberá se os relatórios terão alguma utilidade prática.

O eixo dos balanços é referido fundamentalmente a propósito do desempenho dos alunos. Os juízos produzidos sobre o estado dos alunos são, na generalidade, de natureza normativa, isto é, tomam como padrão de comparação os resultados do grupo turma. Este facto é visível não só no 4º ano, mas em todos os anos. A apresentação das turmas aparece de um modo

mais generalizado neste período, mas é explicitada de uma forma hierarquizada. Também aparecem como situações grupos de alunos que são comparados entre si. Estas referências indicam que a construção destas apreciações não se fazem tanto pela comparação com um sistema de referência externo – os objectivos – mas em função de comparações de desempenho no seio do próprio grupo turma. Contudo, para os alunos com mais dificuldades e que têm PEI, mais distantes, portanto, do grupo turma, os juízos avaliativos estabelecem-se comparando o estado inicial e final do aluno, ou em detectar se atingiu ou não os objectivos do PEI. Estamos, neste caso, perante um quadro de referência criterial. Todavia, mesmo que encarado como positivo este resultado, ele é visto como bastante aquém dos outros alunos.

Estamos perante um modelo de avaliação em que se pretende fazer o balanço do estado do aluno ao longo do ano, sem que este constitua um momento de projecção do futuro. Parece estarmos assim perante um modelo de avaliação sumativa, mas em que o objectivo é reconhecer publicamente o estado a que cada aluno chegou. É por isso que lhe chamamos certificativa. Em síntese, podemos dizer que as reuniões de avaliação ao longo do ano são de natureza sumativa, mas que cumprem diversas funções, induzidas pela legislação. De uma situação mais informativa, em que se percebem intenções formativas no 1º período, até uma situação sumativa certificativa, daquilo que já se tinha previsto no 2º período. Deste modo, estes momentos não cumprem claramente uma função pedagógica, mas são uma formalidade legal sem que o aluno dela sai beneficiado.

Aprofundando agora análise, podemos constatar que ao nível das categorias dentro de cada eixo também houve variações ao longo dos períodos, no tipo de informações que se privilegiaram.

Evolução dos discursos avaliativos nos três períodos

Apresentação do estado dos alunos

Como se pode verificar no gráfico seguinte podemos constatar que as apresentações dos alunos no 1° e 2 períodos se fazem enunciando os percursos escolares dos alunos, em termos dos seus estados ou da sua evolução. De certo modo, pode dizer-se que se descrevem os alunos em função das suas aprendizagens.

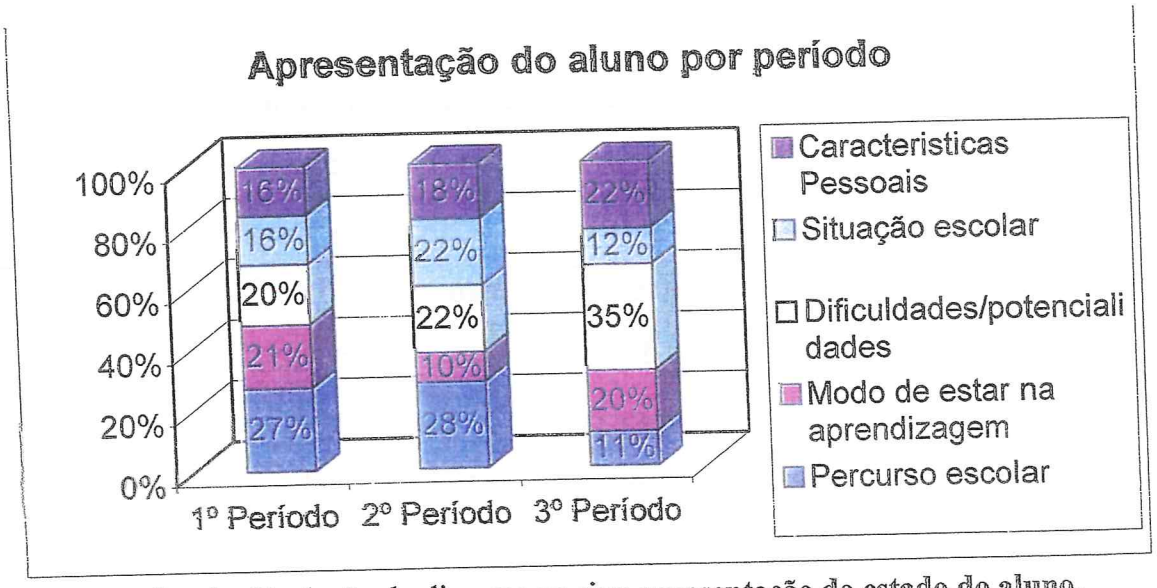


Gráfico 2 – Evolução do discurso no eixo **apresentação do estado do aluno**, nos períodos

No 3° período, as referências aos percursos escolares baixam, mas como já foi referido estes aparecem em termos de balanços. Assim, estas reuniões de avaliação levam a que se descreva o aluno em termos da sua evolução na aprendizagem. Um outro dado interessante é o aumento progressivo da

explicitação das dificuldades/potencialidades dos alunos. Podem avançar-se duas razões: a primeira é que, à medida que o tempo vai passando, o professor vai conhecendo melhor o aluno e, portanto capaz de identificar e verbalizar melhor os seus fracassos ou sucessos em relação às aprendizagens. A outra razão é que face a uma avaliação de final de ano é mais imperioso a necessidade de justificar os seus juízos avaliativos. Daqui podemos destacar dois aspectos relevantes: por um lado, o aumento do conhecimento das dificuldades ou pelo menos da sua explicitação não é usado para fins pedagógicos de ajuda ao aluno, por outro lado, quanto mais a avaliação se torna certificativa, mais o aluno é apresentado em termos das suas características pessoais, em relação à aprendizagem, à sua personalidade, ou ao modo como está na escola.

Interpretações/justificações

Conforme se pode verificar no gráfico seguinte, relativo ao eixo das interpretações/justificações no 1º e 2º períodos predominam em termos de justificações os aspectos relativos à escola, e no 3º período os aspectos pessoais. Os aspectos relativos à escola que se verificam n no 2º período prendem-se com a explicitação de situações de absentismo escolar que não permitem os alunos cumprirem os próprios projectos de recuperação. Contudo, os prejuízos decorrentes desse absentismo, são vistos como algo que diz respeito ao aluno. Assim em última instância é ele o agente dessas faltas, é sobre ele que recai a responsabilidade. Não sendo um traço de personalidade, faltar ou não á escola é um estado pessoal.

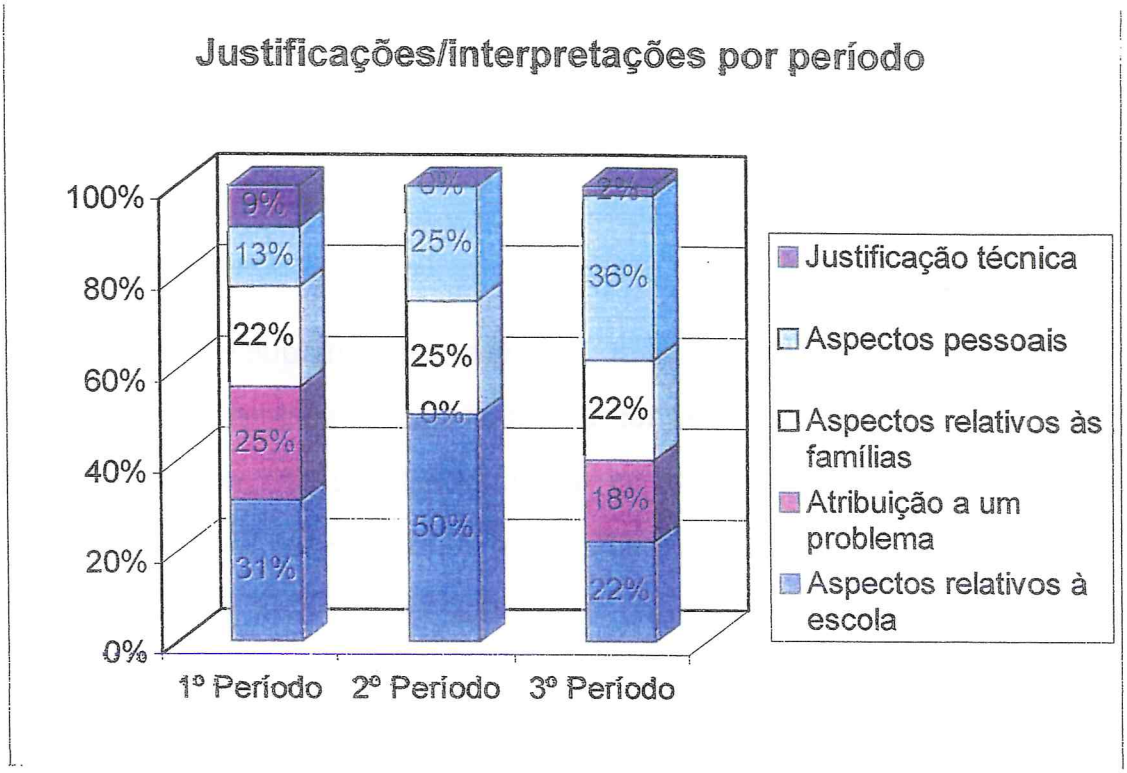


Gráfico 3 – Evolução do discurso no eixo **interpretações /justificações**, nos períodos

No terceiro período há também a tendência de uma maior atribuição das justificações para traços de personalidade em detrimento de aspectos emergentes da frequência da escola. De resto, os aspectos pessoais é a única dimensão que vai aumentando progressivamente do 1º para o 3º período. No limite, o estado do aluno deve-se aos seus traços de personalidade. Outro aspecto interessante é a concentração de justificações no 2º período, em redor de três dimensões, contrastando com uma certa dispersão das justificações no 1º Período. Parece que este é um tempo em que se devem formular hipóteses e que progressivamente se vão reduzindo, até terminarem nas características individuais do aluno. Parece assistir-se a uma culpabilização progressiva do aluno ou das suas famílias. Esta é a dimensão mais constante ao longo dos três períodos mostrando assim o seu potencial de justificação, para as dificuldades dos alunos. Estando a causa das dificuldades nas características mais profundas dos indivíduos ou das suas

famílias, torna-se difícil intervir de forma convicta e decidida para ajudar estes alunos.

Orientações para a acção

Como podemos verificar no gráfico seguinte, à medida que aumenta necessidade de tomar decisões mais formalizadas (quem deve ser sujeito a avaliação sumativa extraordinária, ou quem transita ou fica retido) aumenta também o diálogo entre os professores em termos dessas tomadas de decisão, como se pode ver no aumento da dimensão pede ajuda/dá sugestões.

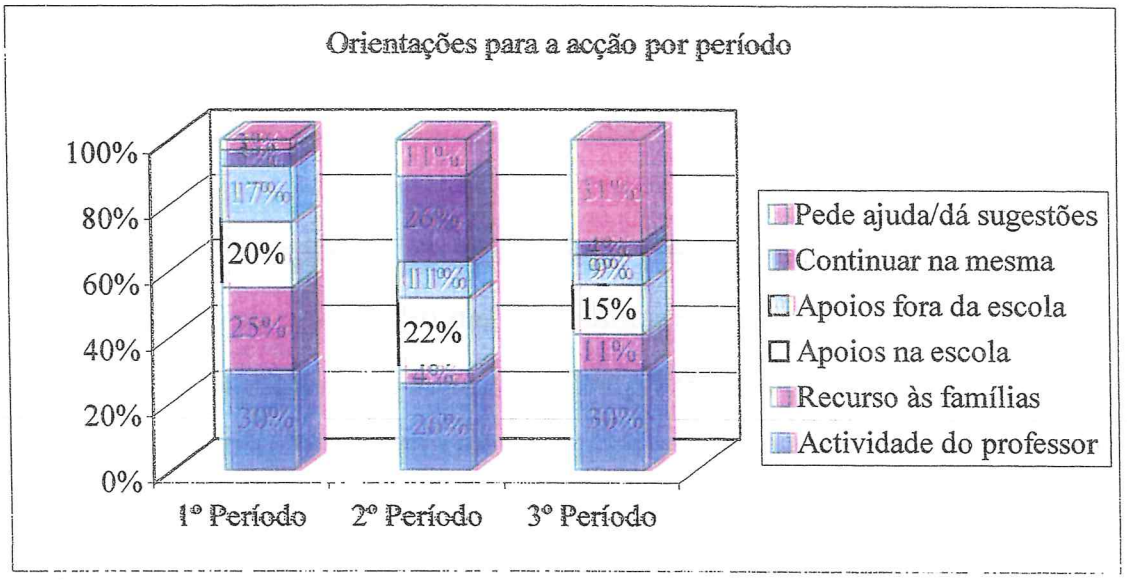


Gráfico 4 – Evolução do discurso no eixo **orientações para a acção**, nos períodos

Como já foi referido o debate andou no 2º período em torno da sinalização do aluno em termos de avaliação sumativa extraordinária e, no 3º período, em termos, quer da elaboração de relatórios quer da própria decisão de reter ou transitar os alunos. Outro dos aspectos que podemos referir como constantes é a referência à actividade do professor. Todavia, esta pode revestir formas bastante diversas tais como, falar com outros colegas, com os pais,

e intervir pedagogicamente junto do aluno. Mas à medida que se avança no tempo as referências a uma intervenção pedagógica directa diminuem em detrimento do aumento de tarefas mais administrativas – escrever os relatórios, falar como os pais ou com outros técnicos. As referências aos apoios na escola permanecem com uma certa regularidade. É curioso notar como no 3º período baixam todas as referências no que se refere aos apoios, marcando assim o carácter final desta avaliação. A excepção refere-se às famílias porque são estas que ficarão com as crianças até ao início de um novo ciclo noutra escola ou dentro da mesma escola. Contudo, este facto mostra bem ainda a força da unidade temporal – ano –, na definição da unidade pedagógica. A ideia de ciclo como unidade pedagógica está ainda assim longe e esta forma de avaliação parece ser um forte obstáculo à sua concretização.

Outro aspecto, que nos merece referência, é a elevada expressão que "o continuar na mesma" tem no segundo período. Influenciados pela ideia de avaliação sumativa extraordinária, enunciam-se os casos mais problemáticos mas, quer tenham plano de recuperação, quer não tenham, propõem-se que tudo continue como está. Os que precisam de plano formal, ou informal já o têm em funcionamento. Vemos assim como se esvazia o sentido pedagógico da avaliação sumativa extraordinária. Ao mesmo tempo, ao propor-se que tudo continue na mesma, emerge a ideia de incapacidade de se tomarem medidas de diferenciação para os alunos em risco de retenção. Assim estes momentos de avaliação não parecem constituir contextos de construção de dispositivos institucionais de regulação pedagógica.

Reflexões sobre as acções desenvolvidas

No eixo da reflexão das acções desenvolvidas houve também uma variação das referências ao longo do ano. Como podemos ver no gráfico seguinte há um aumento das referências em termos do desempenho dos alunos.

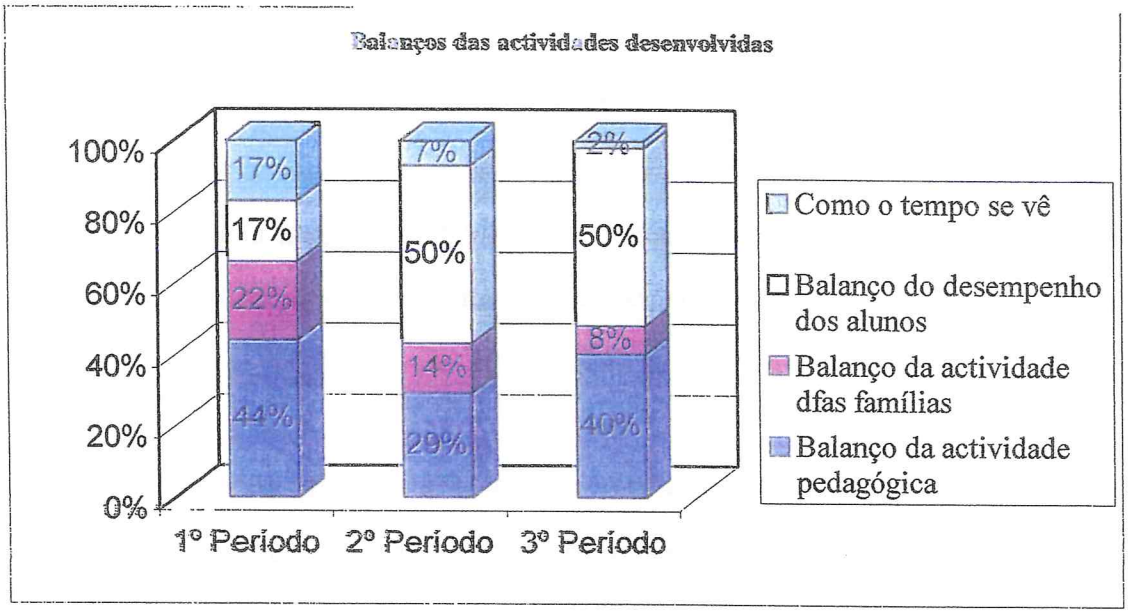


Gráfico 5 – Evolução do discurso no eixo **reflexão das acções desenvolvidas**, nos períodos

Este tipo de referências acentua-se nos 2º e 3º períodos. Neste último período há mesmo uma certa polarização dos balanços em termos dos desempenhos e em termos da actividade pedagógica embora não estejam relacionadas de uma forma directa. Quanto aos desempenhos dos alunos eles referem-se aos percursos ou aos estados destes alunos. Quanto aos balanços da actividade pedagógica remetem para uma discussão sobre a pertinência de reter ou transitar um aluno. Referem-se ainda a detalhes da actividade pedagógica como tarefas que propuseram ou os apoios de que o aluno beneficiou. Todavia não há nem uma apresentação sistemática de modo a relacionar acção pedagógica e resultados. As intervenções sobre as

actividades pedagógicas surgem como decorrentes das discussões ou interrogações sobre a transição ou retenção dos alunos. Surgem como uma "desculpa" para reforçar o que o aluno aproveitou ou o que ele não foi capaz de aproveitar. Contudo, é de reconhecer que, quando surge a interpelação ou o professor sente necessidade de justificar algo, os enunciados sobre a actividade pedagógica aumentam. O olhar sobre a actividade das famílias parece que vai perdendo a sua relevância progressivamente. Esperar para ver perde também sentido na medida em que o tempo de espera chega ao fim, embora no próximo ano possa voltar um novo tempo. Este facto é mais um elemento que reforça a nossa ideia da unidade ano, e de que a avaliação do 3º período ser essencialmente de tipo certificativo.

Em síntese, através desta análise evolutiva dos discursos em função dos eixos, podemos constatar que à medida que a avaliação se torna mais definitiva, mais as apresentações incidem sobre aspectos individuais que se revelam em termos das aprendizagens e no estar do aluno. Que a necessidade de encontrar uma justificação para as dificuldades dos alunos vai diminuindo ao longo do ano, mas também que as justificações para as dificuldades dos alunos vão sendo progressivamente atribuídas a razões de ordem pessoal e ou familiar. Neste quadro, as orientações para a acção embora incidam sobre a acção do professor abrangem uma diversidade de actividades. Também parece não haver uma capacidade de tratar de uma forma diferenciada os alunos que manifestam mais dificuldade. As reuniões funcionam mais como contexto de formalização de processos do que como contexto de definição de soluções pedagógicas. Parece ainda que quanto mais as decisões aumentam nas consequências e impacto social, mais são debatidas, cabendo contudo ao professor a última decisão. Mas estas discussões são em redor de dois problemas: sinalizar o aluno para cumprir a

formalidade se houver lugar a retenção e a própria retenção. Podemos dizer, que é um debate mais centrado sobre que estatuto atribuir socialmente ao aluno em função do seu estado, do que sobre medidas pedagógicas que ajudem o aluno a ultrapassá-los. Os Balanços acentuam uma visão centrada no aluno: quer em termos do seu desempenho, quer em termos das oportunidades que soube, ou não, aproveitar. De resto, a prática pedagógica, o que o professor desenvolve com o aluno e os seus efeitos, é algo praticamente ausente nos discursos dos professores.

Considerações finais

Traços dominantes de uma teoria implícita do ensino

Vejamos agora alguns elementos que constituem uma constante nos vários momentos de avaliação e que parecem ser traços dominantes de uma cultura escolar implícita sobre o ensinar e aprender.

O aluno. Quando os professores independentemente dos anos de escolaridade falam dos seus alunos fazem-no invocando:

- estereótipos, onde se destacam de forma mais acentuada: os alunos transferidos; os alunos que faltam, e os alunos que têm um projecto educativo individual;

- a evolução do aluno em termos das suas aprendizagens. Estas descrições podem ser globais ou referem-se a disciplinas;

- a pessoa do aluno nas suas várias dimensões: nas aprendizagens - em termos das dificuldades potencialidades; na relação com a

escola – modo de estar nas aprendizagens e nos seus traços de personalidade – características pessoais.

As dificuldades são enunciadas em geral ou mencionando-as em função das disciplinas. Quando isto acontece são mais detalhadas e especificas na Língua Portuguesa, do que na Matemática. O Estudo do Meio muito pouco referido. No entanto quando é referido são as potencialidades dos alunos o que se destaca.

Quanto ao modo de estar nas aprendizagens o traço dominante vai para as atitudes onde se destacam o estado de motivação/desmotivação, enunciado nas suas múltiplas vertentes, e o absentismo. Estes dois aspectos são sempre perspectivados como algo que diz apenas respeito ao aluno.

As características pessoais mais destacadas são: a irresponsabilidade, a imaturidade e a preguiça.

Ainda centrado sobre o aluno, aparecem as interpretações/justificações. Estas concentram-se em redor do aluno tomado na sua relação com a escola, ou em traços de personalidade, e nas suas famílias. Na sua relação com a escola aparecem como causas o absentismo, as fracas aprendizagens anteriores, o desinteresse.

Os traços de personalidade mais referidos como causas dos problemas, para além das características pessoais já referidas junta-se o alheamento. Referido apenas no 2º ano, aparece dificuldade em compreender as regras da turma. Pelo contrário a capacidade de relação parece ser visto como um factor positivo que suaviza algumas dificuldades.

Os alunos são ainda referidos a propósito dos balanços do desempenho escolar. Nestes enunciados que ocorrem sobretudo no 2º e 3º período faz-se uma apreciação das aprendizagens dos alunos, dos seus progressos e/ou retrocessos com o objectivo de decidir da sua retenção ou transição para o ano seguinte.

As disciplinas curriculares. As disciplinas aparecem referidas essencialmente quando os professores se referem ao percurso dos alunos ou fazem balanços dos desempenhos, em particular quando enunciam as dificuldades e ou potencialidades dos alunos. A Língua Portuguesa é a disciplina mais referida, quer em termos das dificuldades dos alunos, quer das suas potencialidades. É também a disciplina em que os professores são capazes de explicitar com mais detalhe as dificuldades dos alunos, sobretudo no que toca às aprendizagens iniciais da leitura e da escrita. A Matemática aparece como uma disciplina onde não existem problemas de maior nos 1º e 2º períodos. No terceiro período, ela aparece como um contexto em que se manifestam dificuldades sobretudo ao nível do contar e das operações aritméticas. O Estudo do Meio quase nunca é referido, nem para as dificuldades nem para as potencialidades. Contudo, quando isso acontece, esta disciplina é vista como um contexto onde o aluno não tem dificuldades. Esta disciplina é referida como contraste com as outras disciplinas, por ser um contexto onde os alunos são capazes, quando têm dificuldades nas outras. Podem avançar-se dois tipos de explicações: ou porque tem um estatuto menor que o das outras disciplinas, ou porque a metodologia de trabalho que se usa é diferente.

A acção do professor. A acção do professor é apresentada nestes enunciados de uma forma multifacetada, podendo cobrir vários tipos de iniciativas:

prestar assistência ao aluno como por exemplo – levá-la ao médico, falar como outros colegas, quer dentro da escola quer de outras instituições, falar como os pais e agir dentro da sala de aula. De todas estas tarefas aquelas que nos parecem mais relevantes giram em torno das conversas com os pais e das iniciativas pedagógicas. Quanto às conversas com os pais elas decorrem essencialmente de três tipos de necessidades: levar a criança a um profissional de saúde para diagnosticar a "doença", chamar a atenção dos pais para as reais possibilidades da criança e obter a sua autorização para as medidas pedagógicas que a escola preconiza para essas crianças.

A acção do professor na sala de aula centra-se em redor de dois aspectos: trabalhar de uma forma mais específica parte do programa e, fundamentalmente, criar uma relação de maior proximidade com o aluno, isto é, estar mais perto dele. Todavia esta maior proximidade pode decorrer e ter como objectivo: (i) uma maior pressão sobre o aluno para que não se disperse; (ii) um maior suporte para dar segurança ao aluno; (iii) um maior suporte para resolução das dificuldades. É ainda de referir que estas estratégias são sempre enunciadas, sem referir outros detalhes sobre as formas de operacionalizar esta maior proximidade. A única excepção consiste em sentar o aluno à frente. Há apenas uma professora que fala frequentemente no envolvimento e na responsabilização da turma nestes processos de apoio aos alunos com mais dificuldades. A necessidade de uma maior proximidade é enunciada sobretudo no 1º Período. No 2º Período aparecem mais referidas, as dificuldades de tal operacionalização, tendo em conta que há também todos os outros alunos. A necessidade de proximidade por parte do aluno, pode também ser vista como um sinal de imaturidade. Assim se o professor não tem oportunidade de prestar esse cuidado e a criança continua a mani-

festar dificuldades, a razão é devido à sua imaturidade. A impossibilidade do professor transforma-se num problema originado pelo próprio aluno.

Gostaríamos de salientar por último dois aspectos: a escassez das medidas de apoio na sala de aula apresentadas, que se resumem a esta procura de proximidade; e ao reconhecimento da sua fraca utilidade. Quando acontecem as dificuldades têm tendência a persistir, e sua resolução, quando se verifica parece não ser por acção do professor mas simplesmente por golpes do acaso. Em conclusão, a acção do professor é pouco referida e quando tal acontece é muito pouco variada, e parece mesmo pouco valorizada como instrumento de ajuda aos alunos com dificuldades.

As explicações para esta situação podem ser duas: em primeiro lugar os professores não a explicitam, porque ela é obvia e/ou porque não há interpelação; uma segunda razão pode ficar a dever-se ao facto de não haver uma reflexão sobre as acções e seus resultados. Como as dificuldades persistem a prática do professor não tem um estatuto decisivo na erradicação dessas dificuldades, até porque, em parte, elas se devem a causas incontroláveis.

A acção dos professores de apoio. Apesar dos professores de apoio estarem presentes em todas as reuniões de período não tiveram intervenções de fundo face aos alunos que apoiavam. Os seus discursos acerca dos alunos vão no sentido de acentuar determinados tipos de dificuldades dos alunos. Estes professores revelam ter um grande conhecimento do envolvimento familiar do aluno, mas raramente falam do seu trabalho concreto com esses alunos. Por vezes, é salientado o trabalho feito em cooperação com o professor titular da turma, mas este trabalho parece decorrer mais de uma boa

relação pessoal do que uma orientação institucional. De resto, as referências aos próprios apoios não parecem traduzir um grande entusiasmo, já que numa das situações se refere a resistência do aluno em sair da sala e noutra os fracos efeitos deste tipo de modalidade e suas metodologias.

Contudo, contrastando com esta situação de relativo apagamento a propósito da discussão sobre as aprendizagens dos alunos, os professores de apoio aparecem com particular destaque em momentos de tomadas de decisão sobre o aluno, quer ao nível das avaliações sumativas extraordinárias, quer ao nível das transições/retenções. Neste contexto questionam os colegas e exercem pressão no sentido da necessidade de sinalizar o aluno ou da sua retenção. Em síntese, parece que os discursos dos professores de apoio parecem ser ainda que indirectamente, discursos de poder ligados ao seu estatuto, e não de âmbito pedagógico em articulação com o seu papel.

Uma razão que se pode avançar para este tipo de intervenções, pode ficar a dever-se ao estatuto dos próprios professores de apoio: uma exterioridade – o facto de não terem "alunos seus", leva-os a intervir a propósito dos alunos "dos outros"; poderosa – mas por outro lado o poder simbólico que têm sobre o campo das dificuldades escolares leva-os a afirmar o seu poder nos momentos em que essas problemáticas emergem.

A família e o seu papel. A família é uma referência bastante frequente nos enunciados avaliativos. Em termos das justificações/interpretações para os problemas as famílias aparecem como fonte de problemas por três tipos de razões: (i) por uma espécie de "hereditariedade" familiar – na família há casos problema, por perturbações familiares; (ii) por divórcios, más relações entre os cônjuges; (iii) e por desadequação de expectativas entre a

família e a escola – as famílias rejeitam os problemas das crianças que a escola reconhece, ou os pais acham que as crianças são mais capazes do que realmente acontece na escola.

Em termos das orientações para a acção, a família aparece como uma entidade que se tem que posicionar de acordo com aquilo que a escola preconiza ou espera. Assim, o que é esperado é que as famílias aceitem ou cumpram aquilo que a escola propõe para o bem-estar das crianças. Que aceitem as medidas pedagógicas preconizadas – apoios, projectos individuais ou mesmo retenção, e ainda que apoiem os seus filhos. A questão que se levanta não é na adequação ou não destas propostas, mas sim na forma como se lida com isto. Ao longo dos enunciados parece ser notório um discurso desvalorizado das famílias e, como tal, a escola decide o que acha melhor para as crianças. Às famílias resta aceitar estas proposições para que tenham uma atitude cooperante. Se tal não acontecer, à família caberá a responsabilidade dos fracassos da criança. Há aqui um jogo de poderes em que a escola tenta impor a sua racionalidade, contrariando uma negociação entre parceiros, onde é de esperar que sobre certos aspectos existam até pontos de vista diferentes. Como a relação entre estas duas realidades – escola e família – não é entendidas na sua dimensão psicossociológica, isto é, como um jogo de interesses mútuos sobre o bem estar da criança, o que exige uma intensa negociação porque são, por vezes, divergentes, cai-se frequentemente num jogo de bons e de maus. Esta última visão, não só não resolve coisa alguma, como não contribui para a construção de um diálogo efectivo e necessário, para o bem-estar do aluno.

A avaliação e os seus usos. A avaliação aparece nos discursos dos professores em várias dimensões. A propósito destes enunciados, e particular-

mente no 3º período, cruzam-se duas ideias tipo sobre as concepções e os usos da avaliação. Por um lado, a ideia tecnocrática da avaliação. Se o aluno não sabe, ou não atingiu os objectivos deve ser retido, em nome do rigor e da qualidade de ensino. Esta visão é curiosamente defendida por um professor de apoio, isto é, sem turma atribuída. Por outro lado, uma relativização da medida e um acentuar da necessidade de uma resposta pedagógica. Esta posição é defendida por alguns professores titulares. Uma professora diz que, não interessa reter um aluno, interessa é trabalhar com ele em função das dificuldades. Esta posição toma ainda mais sentido no caso do aluno ficar no ano seguinte com o mesmo professor.

Um dos aspectos interessantes a destacar e que se pode perceber nos argumentos esgrimidos em redor desta discussão prende-se com o papel da avaliação no contexto do 1º ciclo. Se de acordo com as práticas instituídas o grupo turma deve ser o mesmo do 1º ao 4º ano, para quê reprovar um aluno? A resposta a esta questão permite fazer emergir alguns aspectos latentes a propósito das funções da avaliação e dos seus significados.

Se o aluno tem dificuldades, e se acredita que ele é capaz de as superar, não vale a pena retê-lo, porque o seu professor como vai continuar com ele, sabe como proceder. Se o aluno está muito afastado do grupo em termos da sua aprendizagem, então é conveniente retê-lo por duas razões: para sinalizar junto dos pais e da comunidade envolvente esse atraso e, ao mesmo tempo para gerir o percurso escolar do aluno. Não é suposto que, ao fim de quatro anos, a escola mande para o 5º ano um aluno com grandes dificuldades, mas também já não é aceitável mantê-lo na escola para além dos doze, treze anos. Assim, a maneira de gerir este tempo faz-se, através dos anos de retenção a que se submete o aluno. Deste modo, podemos dizer que a

retenção não é vista como um instrumento pedagógico, mas antes como uma forma de gerir o tempo. Uma excepção a esta lógica pode ocorrer quando o professor sabe que pode não continuar com a turma no ano seguinte. Neste caso, a retenção neste caso assume de uma forma mais nítida, um estatuto de sinalização.

A organização escolar e os seus efeitos. A organização escolar está relativamente ausente nos discurso dos professores. É apenas levantado um problema nesta área explicitado nas orientações para a acção no 3º Período e que se prende com a organização das turmas. De facto, o 4º ano é aquele em que os alunos que não transitam para o quinto perdem o grupo e o professor. O que fazer com estes alunos? Integrá-los numa turma que vem do terceiro ano ou constituir uma turma com estes alunos que como todos repetentes tem o estatuto de especial? Os professores na sua maioria quando os seus alunos estão nesta situação tomam duas opções consoante os estatutos escolares dos alunos em causa. Se o professor prevê uma boa evolução do aluno preconiza que ele seja integrado numa turma estruturada que vem do terceiro ano. Mas para que isto seja possível, é necessário que o professor titular dessa turma viabilize esta situação, o que não é fácil porque este já tem "muitos alunos", isto é, os seus alunos. No caso dos alunos com dificuldades graves o problema é decisivo, apesar dos professores manifestarem a opinião, de que para estes alunos a solução seria pô-los numa turma do mesmo nível de aprendizagem. Em nossa opinião, a resolução deste problema remete para uma resposta em termos de projecto pedagógico institucional e não em termos de negociação de boas vontades individualizadas.

Mas a resposta institucional para esta situação, é mais de natureza administrativa do que pedagógica. Consiste em constituir uma nova turma com estes alunos e conferir-lhe um estatuto de "especial" ficando assim com menos alunos. Todavia, a experiência já repetida no ano anterior não se revelou muito positiva, já que foi numa turma com estas características que se verificou maior número de retenções. As retenções engendram mais retenções.

As reuniões de notas: o seu papel num quadro institucional e pedagógico. Como conclusão final, podemos dizer que estas reuniões, mais do que momentos de troca de experiências e de procura de soluções pedagógicas parecem ser espaços de defesa institucional em relação aos fracassos dos alunos. A privacidade da avaliação ao ser tornada pública constitui-se num processo que desresponsabiliza parcialmente o professor pelas dificuldades do aluno. O problema está agora na instituição que é simbolicamente mais poderosa que o indivíduo para afirmar que tal aluno tem dificuldades. Mas a instituição são todos e não é ninguém. É um fluído não tangível. A própria instituição absorve as justificações dos professores com suas para explicar os problemas se houver essa necessidade. Mas para isso há que garantir a idoneidade dos procedimentos e, de passagem do individual ao institucional.

Como vimos as justificações estão sempre centradas no outro. Sendo assim, as hipóteses de resolução das dificuldades são diminutas, por mais esforços que se façam. Dependem muito mais de factores exteriores ou aleatórios do que por acção dos seus agentes. Assim, quanto menos a instituição e o seu ensino for pensada como um projecto, quanto menos liderança pedagógica houver, mais a instituição ficará presa a uma lógica individual de ver e

resolver os problemas. Como vimos, as reuniões embora possam ser pensadas como momentos de partilha de experiências, não se instituem como espaços de aprendizagem mútua, mas contextos onde se enuncia o que já se está a fazer.

Algumas hipóteses explicativas

O desenho que aqui traçámos acerca da avaliação formal e dos seus implícitos, não visa produzir um juízo de valor sobre essas mesmas práticas, mas tão só encontrar razões e (i)racionalidades mais profundas, que as permitam interrogar. Por outro lado entendemos as práticas dos professores, não com práticas singulares do António ou da Mariana, mas como práticas institucionais, isto é, do António e Mariana profissionais, que trabalham numa organização determinada, num contexto social e histórico.

Deste modo gostaríamos de enunciar brevemente algumas hipóteses explicativas, que se inter relacionam e potencializam, para o facto destas reuniões não serem ainda um contexto de desenvolvimento da qualidade da Escola. Podemos avançar cinco tipos razões.

A primeira prende-se com a própria legislação. A obsessão pelo sumativo em todos os períodos marca decididamente o que é mais importante. Assim a avaliação formativa embora, se afirme o contrário, resulta em algo de secundário que não se sabe muito bem o que é. O que vale é a sua transformação em sumativo. É isso que se faz nas reuniões. Reduzir a sínteses mais ou menos condensadas o estado e as dificuldades do aluno, em cada período como se estes fossem fins de ano parciais. O objectivo da reunião

Mas a resposta institucional para esta situação, é mais de natureza administrativa do que pedagógica. Consiste em constituir uma nova turma com estes alunos e conferir-lhe um estatuto de "especial" ficando assim com menos alunos. Todavia, a experiência já repetida no ano anterior não se revelou muito positiva, já que foi numa turma com estas características que se verificou maior número de retenções. As retenções engendram mais retenções.

As reuniões de notas: o seu papel num quadro institucional e pedagógico. Como conclusão final, podemos dizer que estas reuniões, mais do que momentos de troca de experiências e de procura de soluções pedagógicas parecem ser espaços de defesa institucional em relação aos fracassos dos alunos. A privacidade da avaliação ao ser tornada pública constitui-se num processo que desresponsabiliza parcialmente o professor pelas dificuldades do aluno. O problema está agora na instituição que é simbolicamente mais poderosa que o indivíduo para afirmar que tal aluno tem dificuldades. Mas a instituição são todos e não é ninguém. É um fluído não tangível. A própria instituição absorve as justificações dos professores com suas para explicar os problemas se houver essa necessidade. Mas para isso há que garantir a idoneidade dos procedimentos e, de passagem do individual ao institucional.

Como vimos as justificações estão sempre centradas no outro. Sendo assim, as hipóteses de resolução das dificuldades são diminutas, por mais esforços que se façam. Dependem muito mais de factores exteriores ou aleatórios do que por acção dos seus agentes. Assim, quanto menos a instituição e o seu ensino for pensada como um projecto, quanto menos liderança pedagógica houver, mais a instituição ficará presa a uma lógica individual de ver e

resolver os problemas. Como vimos, as reuniões embora possam ser pensadas como momentos de partilha de experiências, não se instituem como espaços de aprendizagem mútua, mas contextos onde se enuncia o que já se está a fazer.

Algumas hipóteses explicativas

O desenho que aqui traçámos acerca da avaliação formal e dos seus implícitos, não visa produzir um juízo de valor sobre essas mesmas práticas, mas tão só encontrar razões e (i)racionalidades mais profundas, que as permitam interrogar. Por outro lado entendemos as práticas dos professores, não com práticas singulares do António ou da Mariana, mas como práticas institucionais, isto é, do António e Mariana profissionais, que trabalham numa organização determinada, num contexto social e histórico.

Deste modo gostaríamos de enunciar brevemente algumas hipóteses explicativas, que se inter relacionam e potencializam, para o facto destas reuniões não serem ainda um contexto de desenvolvimento da qualidade da Escola. Podemos avançar cinco tipos razões.

A primeira prende-se com a própria legislação. A obsessão pelo sumativo em todos os períodos marca decididamente o que é mais importante. Assim a avaliação formativa embora, se afirme o contrário, resulta em algo de secundário que não se sabe muito bem o que é. O que vale é a sua transformação em sumativo. É isso que se faz nas reuniões. Reduzir a sínteses mais ou menos condensadas o estado e as dificuldades do aluno, em cada período como se estes fossem fins de ano parciais. O objectivo da reunião

está colocado na produção e estabilização das sínteses do que na procura de soluções para ajudar os alunos que precisam.

A segunda prende-se com a dificuldade em mudar as práticas de avaliação, porque estas estão no centro do sistema didáctico e de ensino:

> Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de destabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. (Perrenoud, 1993, p.173)

A terceira razão prende-se com a falta de investigação em torno das dificuldades dos alunos, de modo a construir-se uma relação frutuosa entre avaliação formativa e pedagogia diferenciada. A compreensão das dificuldades dos alunos, a construção de partir tipologias de erros como reveladores das causas prováveis dessas dificuldades, está ainda em marcha. Assim é por vezes difícil desenvolver as metodologias mais adequadas à superação dessas dificuldades. (Hadji, 1997)

A quarta diz respeito a uma ausência generalizada de formação em avaliação quer no âmbito da formação inicial quer contínua. (Thurler, 1988) Deste modo, os modelos que cada professor usa na acção decorrem daqueles que conhece, quer como aluno quer como professor, reforçando assim a estabilização de práticas mais tradicionais. Mudá-las, no sentido mais profundo, isto é, romper com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa, e inscrever a avaliação numa lógica de resolução de problemas, não se faz sozinho e muito menos, num quadro institucional onde não impera o trabalho colaborativo.

A quinta razão prende-se como a própria organização das escolas que vivem de costas voltadas umas para as outras tornando-se auto-suficientes em termos curriculares e Pedagógicos (Formosinho, 1999). Mas também a própria organização, no seu interior, é despovoada de uma vida social de trocas pedagógicas. A imagem de ilha, que João Formosinho (1999) usa para caracterizar a relação entre escolas, pode ser utilizada, para caracterizar o que se passa ao nível das relações pedagógicas. A sala de aula é o centro do mundo para cada professor. Tudo se passa e vive, dentro das quatro paredes, de cada professor. Partilhar essas emoções, e instituições torna-se difícil, se não houver nem um projecto que marque uma liderança pedagógica, se não houver espaços, tempos e cumplicidades que desafiem para um trabalho colaborativo. As reuniões formais neste quadro, não cumprem função de por em comum. Até porque são formais, elas devem reproduzir a lógica da instituição, para que os seus objectivos sejam considerados como consumados. Assim estas reuniões são principalmente monólogos colectivos de sistematização de informação que a instituição assume como seus em termos de responsabilidade profissional e social. (Chevalard, 1990): São momentos de trocas de confiança. Se eu me porto conforme o instituído então sou parte da instituição e estou por ela protegido. Como expusemos seria fora de propósito e redutor fazer uma leitura das práticas dos professores sem ter em conta pelo menos estes cinco aspectos.

Capítulo X

Os Alunos Problema no Discurso Avaliativo dos Professores

Sabemos que as opiniões produzidas no âmbito do conselho escolar de avaliação não são neutras e constituem um momento importante na construção do devir escolar dos alunos (Merle, 1996). Os alunos, explicitamente referidos no quadro deste conselho, são aqueles que, por alguma razão particular, se distinguem da sua turma.

O destaque destes alunos, que ocupam o tempo deste conselho, ocorre pelo facto de se distinguirem do grupo turma por um conjunto muito diverso de razões, que se podem organizar em três grandes categorias: os aspectos pessoais, estatuto escolar e as dificuldades de aprendizagem que apresentam.

Assim, a questão central que gostaríamos de perceber diz respeito ao significado desta individualização e o modo como se constrói, e ainda se este reconhecimento do aluno em termos da sua individualidade, contribui de algum modo para a resolução do seu problema. Por outras palavras, como é que o sucesso ou insucesso pode ser um processo de construção institucional e até que ponto as opiniões deste conselho legitimam institucionalmente o sucesso ou insucesso.

Os alunos problema em conselho escolar de avaliação

Ao longo do ano, nos três períodos lectivos, o conselho escolar de avaliação emitiu opinião sobre um número diverso de situações. Referimos estas opiniões, como situações, para as distinguir dos casos. As situações incluem referências a um mesmo aluno em diferentes períodos, os casos referem-se a alunos diferentes tratados pelo conselho. Assim, podemos dizer que o conselho opinou sobre 101 situações e que estas se referiram a

72 casos (alunos diferentes). Estes casos representam cerca de 32% dos alunos da escola num universo de 229.

As opiniões emitidas pelo conselho escolar não acontecem da mesma forma em todos os períodos. No 1º período foram referidas 31 situações (31%); no 2º período 21 (21%) e no 3º período 49 situações (48%). Estes dados mostram que há uma variação do número de situações referidas que são objecto de análise por parte do conselho escolar. É no 3º período que é abordado pelo conselho um maior número de situações, e no 2º período onde estas o são em menor número. Esta variação pode estar articulada como as funções percebidas das reuniões em cada um dos períodos.

Outro dos traços mais salientes, quando olhamos para os dados, é o facto de alguns alunos serem referidos em mais do que uma reunião. Temos assim alunos sobre os quais são emitidas opiniões de uma forma continuada, e outros em que estas opiniões acontecem de uma forma esporádica, isto é, uma única vez.

Quadro 49 – Situação dos alunos referidos pelo conselho escolar

	Alunos referidos mais do que uma vez		Alunos referidos uma vez	
	N=72	%	N=72	%
1ºano	5	7	12	17
2º ano	4	6	6	8
3º ano	2	3	7	10
4º ano	14	19	22	31
Total	25	35	47	65

Como podemos ver no quadro anterior, os alunos referidos em situação de descontinuidade são superiores aos referidos em situação de continuidade. Este comportamento repete-se em todos os anos de escolaridade, e que este

fenómeno ocorre em todos os anos de escolaridade. Tal facto poderá traduzir um traço característico do funcionamento do próprio conselho escolar. Desta constatação podemos dizer que há alunos referidos de uma forma contínua e outros de uma forma descontínua. Será então interessante perceber porque se verificam estas situações e qual o seu significado pedagógico.

Os cenários de trabalho e a selecção das histórias dos alunos

Tendo presente, a forma contínua ou descontínua, como os alunos podem ser referidos, podemos desde já formular a seguinte ideia: se o aluno é referido mais do que uma vez durante um ano é porque esse problema persiste ao longo do tempo podendo ou não vir a desaparecer no final do ano; se o aluno é referido apenas uma vez é porque o problema se torna importante naquele momento desaparecendo a sua relevância num momento posterior. Assim, a persistência do problema e sua resolução podem constituir uma primeira variável para a construção dos cenários de trabalho.

Uma das funções essenciais que o conselho escolar tem ao realizar as reuniões de avaliação é produzir um conjunto de opiniões sobre o aluno com vista a uma tomada de decisão, no final do ano, sobre a progressão ou não do aluno para o ano seguinte. Assim, nos casos de continuidade, em que esta decisão é tomada explicitamente no 3º período, podemos considerá-la como uma segunda variável para a definição destes cenários. Deste modo, para os alunos mencionados de uma forma contínua ao longo do ano podemos ter três tipos de cenários:

- Os problemas persistem e os alunos transitam no final do ano

- Os problemas persistem e os alunos reprovam no final do ano
- Os problemas têm uma resolução parcial ou total e os alunos transitam no final do ano

Nos casos em que os alunos são mencionados apenas uma vez, e em que todos transitam, tomamos como variável o momento em que o caso foi mencionado se no 1º, 2º ou 3º período. Esta opção fundamenta-se na ideia de que as reuniões de avaliação cumprem funções diferentes nos diversos momentos em que ocorrem. Os casos referidos em cada um dos períodos dão uma imagem das lógicas subjacentes à referência desses alunos. Assim para os alunos mencionados de uma forma descontínua temos um cenário de trabalho em cada um dos períodos.

Estes diferentes cenários são a base da escolha das histórias a apresentar neste estudo, de um conjunto mais vasto que constitui um portfólio apresentado em anexo. A ele podemos recorrer sempre que isso se afigure como útil.

Os olhares sobre as histórias de alunos

Os casos por constituírem histórias singulares, que se desenham num espaço e num tempo, podem ser olhados sob vários ângulos. Assim, ao longo do trabalho optámos por lhe chamar histórias, porque se tratam efectivamente de relatos de alunos com rosto, com características próprias e como um contexto histórico e social.

Contudo, de acordo com os nossos objectivos iremos olhá-los ainda que de um modo relativamente livre nas seguintes dimensões: como é que o caso

emerge no discurso do professor; o tipo de dados que são apresentados acerca do aluno; as explicações para os problemas; as opiniões dos professores sobre as suas hipóteses de evolução; o tipo de decisões que são tomadas, e o funcionamento do conselho face a esse aluno. Estas dimensões constituirão para nós reveladores das lógicas subjacentes ao funcionamento e ao significado destes conselhos escolares em termos de uma cultura de escola.

Quanto à forma como o aluno emerge no discurso do professor consideramos três possibilidades:

(I) em situação de contraponto – o aluno destaca-se do grupo turma ou dos alunos em geral, de uma maneira explicita, isto é o professor refere-se ao aluno destacando-o do grupo:

(II) em situação de singularidade – o aluno é referido de uma forma isolada, sem referência explícita aos outros.

(III) em situação de indução – a referência ao aluno aparece na sequência de uma pergunta formulada por um colega ou a propósito de algo que esteja a ser discutido. Esta categoria pode estar associada a qualquer uma das duas anteriores.

Quanto ao tipo de informações que são apresentadas sobre o aluno, consideramos três possibilidades que não são mutuamente exclusivas:

(I) as características pessoais – nesta categoria englobam-se aspectos que remetem para aspectos particulares do aluno, quer em

termos da sua personalidade; quer em termos do seu estar e vivência das situações escolares.

(II) o estatuto escolar – nesta categoria incluem-se os "etiquetados" que integram grupos bem delimitados numa cultura escolar, como os repetentes, transferidos, ou como necessidades educativas especiais, referidos muitas vezes não desta forma mas porque têm um projecto educativo individual

(III) as aprendizagens do aluno – nesta categoria incluem-se as explicitações sobre o desempenho escolar ou sobre as dificuldades e potencialidades do aluno em termos gerais ou de disciplinas.

Quanto às explicações sobre o problema procuramos identificar se o professor considera que o núcleo do problema reside numa situação de exterioridade, é devido a causas externas, ou, se pelo contrário, reside na relação pedagógica.

Quanto às opiniões dos professores sobre a evolução do aluno procuramos identificar de que modo esta evolução é entendida. Se os professores manifestam uma crença na evolução do aluno ou, se pelo contrário, não acreditam nessa evolução. Obviamente que entre estes dois pólos existem um conjunto de posições intermédias que podem variar inclusivamente ao longo do ano.

As decisões que os professores tomam estas podem ser:

(I) centradas sobre o problemas do aluno - a decisão tomada pretende ter um efeito na melhoria do problema em questão. Estas decisões podem passar por mudanças na atitude do professor, pelo desenvolvimento de projectos, por apoios, pela intervenção junto das famílias, etc.

(II) centradas em procedimentos normativos – as decisões tomadas decorrem de obrigações decorrentes da legislação ou do papel do professor ou do próprio conselho. Estão neste caso, as decisões sobre a transição ou retenção de ano, bem como as propostas de avaliação sumativa extraordinária

Quanto ao funcionamento do conselho analisamos os diversos intervenientes e se as suas intervenções.

Através das histórias sobre os alunos, olhadas através destas dimensões, tentaremos elucidar e perceber alguns significados implícitos ao nível do funcionamento pedagógico, a forma como os professores equacionam os problemas que encontram com os seus alunos, como os projectam na sua actividade pedagógica e que benefícios se podem colher pelo facto do aluno ter sido destacado na sua singularidade face ao grupo. Este destaque, tanto pode ser ponto de partida para um trabalho de inclusão como de exclusão. A avaliação tomada em sentido alargado funciona aqui, não como objecto de análise, mas como o revelador desse tipo de lógicas, uma vez que, nas três reuniões regulares de avaliação é suposto que os professores tornem visível e partilhem com o colectivo os problemas, as soluções, e as decisões que tomam.

Apresentamos de seguida as histórias dos alunos organizadas em função dos cenários identificados. Cada história está identificada pelo nome do aluno (primeiro lugar), pelo ano de escolaridade e pelo nome da professora.

Cenários de continuidade

Os problemas persistem e os alunos transitam

Escolhemos para analisar este cenário a história do Helder do 2º ano; do Leandro do 3º ano e da Raquel do 4º ano porque embora semelhantes no essencial apresentam também alguns contornos específicos nomeadamente ao nível do tipo de informações dadas, e do modo como emergem no discurso do professor.

Helder – 2º ano (Dora)

No início do ano

A professora começa por se referir ao Helder enfatizando sobretudo o seu estatuto de repetente, as suas características pessoais e o seu estado deficitário em termos de aprendizagem, que o distancia dos outros e o torna num caso:

> O Helder preocupa-me. É um miúdo que está no 2º ano pela segunda vez. Não está ao nível dos outros em coisa nenhuma e tem nove anos. É violento com os colegas.

A professora avança algumas ideias explicativas sobre os problemas, uma que se prende com dificuldades cognitivas, outra com questões que remetem para a motivação e outra ainda para a família, nomeadamente o desencontro de expectativas entre a família e ela própria:

> Não tem noção da quantidade (...); na motricidade fina tem mais dificuldades (...), o problema são as expectativas...não aceitam que não faça o 2º ano...e ele não o faz. Os pais são preocupados ... são ansiosos.

A professora menciona uma estratégia que usa como um meio de o fazer trabalhar e refere como vantajoso o trabalho da professora de apoio, sem contudo dizer porquê:

> Quando eu estou, ele senta-se. Só estando ao pé é que ele faz.

> O trabalho que faz com a professora de apoio é satisfatório.

A professora descreve algumas tarefas que ele já faz e reconhece mesmo alguma evolução: "Ele faz novas coisas. Ordena frases (...) tem feito evoluções..."

Embora a professora Dora não tenha colocado nenhuma questão ao Conselho, a professora de apoio que trabalha com Helder intervém. Sublinha e acentua aspectos já referidos pela professora titular nomeadamente a desmotivação e o fraco empenhamento do aluno nas tarefas escolares, bem como a dificuldade que sente em trabalhar com este aluno. Salienta igualmente a falta de implicação dos próprios pais e o facto destes recusarem aceitar as dificuldades do filho.

> Quando é novo ele faz .... Depois desmotiva-se.

> Ele agora é mais motivado que o ano passado, mas é muito difícil! Só faz quando quer.

> Este ano ainda não se deu nenhuma palavra nova.

> Os pais não fazem nada, não dizem nada. Os pais não aceitam os problemas do Raul.

A professora de apoio enfatiza mesmo uma visão mais negativa do que a professora titular, ao referir-se ao tipo de trabalho que faz com o aluno: "Este ano ainda não se deu nenhuma palavra nova".

Perante este cenário de impossibilidade, uma outra professora de apoio sublinha que o aluno tem um relatório, colocando a questão da sua existência.

> Mas ele tem um relatório? [ao que a professora titular responde] Sim, tem.

<u>A meio do ano</u>

No segundo período, a professora refere-se ao Helder admitindo ainda o seu atraso em relação aos outros alunos, assumindo de uma forma implícita a continuidade da existência dos problemas referidos no 1º período. Contudo, tendo já este aluno um projecto educativo especial (PEI), não vê como necessário tomar qualquer outra medida de natureza pedagógica: "Tenho apenas o Helder que já tem um PEI".

<u>No final do ano</u>

A professora refere-se ao Helder de um modo contraditório o que deixa antever uma imagem complexa do aluno e uma situação problemática não resolvida. Ela diz que ele, apesar de tudo, evoluiu alguma coisa, mas sem explicitar essas evoluções. Reconhece igualmente que consegue ter algumas ideias a Estudo do Meio e que é capaz de fazer um reconto, já que diz o que se passa em casa, mas é inconstante:

> O Helder já fez progressos (...) ele tem noções a Estudo Meio.

> Ele diz tudo, diz o que se passa em casa.

Reconhece também o seu próprio fracasso em fazê-lo aprender Matemática, mesmo utilizando algumas estratégias pessoais:

> Mas não consigo fazer nada dele a Matemática (...)
>
> Dei-lhe uma máquina de calcular.

Explica as razões das dificuldades e eventualmente do seu próprio fracasso, invocando deficiências de natureza cognitiva e dificuldades numa competência que podemos considerar transversal – a sua capacidade de expressão - referindo que por isso o aluno não gosta de ir ao quadro. Ir ao quadro aparece aqui assim entendido como um momento, talvez especial, de aprendizagem. Assim, este aluno sairá prejudicado neste aspecto particular:

> Não associa números a quantidades.
>
> A dificuldade de expressão é a causa das suas dificuldades (...) ele não gosta de ir ao quadro por causa destas dificuldades.
>
> Ele é inconstante no trabalho

È curioso notar que, em relação à dificuldade de expressão há algo de ambíguo. Há uma certa oposição entre a utilização desta competência para fins escolares e socialmente aprovados, (não a manifestando na escola) e fins que dentro de uma cultura escolar podem ser considerados menos próprios e colados à vida das famílias.

Apesar desta visão centrada nas dificuldades do aluno, e nas suas característica pessoais, a professora prognostica-lhe, apesar de tudo, um potencial de evolução sem explicitar a razão de tal facto: "Apesar de não estar muito eufórica com os progressos, ele consegue".

A professora de apoio intervém em dois sentidos. Por um lado, para sublinhar o discurso da professora reconhecendo os progressos do aluno, mas colocando na falta de empenhamento deste a sua exiguidade, por outro, induzindo uma situação de transição para o aluno uma vez que este já é repetente.

:

> Ele fez progressos e se não teve mais é porque não se interessa.
>
> De qualquer forma ele vai para o 3,º não é?

A razão para aceitar a transição, para além da condição de repetente do aluno, parece residir no facto de Dora acreditar que é possível, ou pela sua acção ou devido ao tempo, o aluno tornar-se mais constante no seu trabalho, permitindo assim uma evolução. Esta opção, só acontece porque a professora irá continuar com o aluno no próximo ano. Contudo, deixa uma porta aberta para outras opções futuras: "Sim [transita]. O que vier a acontecer logo se verá".

Em resumo, podemos verificar que o aluno é apresentado de uma forma algo contraditória que se vai agudizando com tempo. Começa por se invocar o estatuto de repetente, salientando que apesar dessa condição, a sua distância é grande em relação aos colegas, apesar de pequenas evoluções. Avançam-se como explicações, as limitações cognitivas, a inconstância e expectativas familiares desajustadas. Para tentar resolver o

problema, incidiu-se em estratégias de natureza pedagógica – tentar algumas novas estratégias, pelo menos em Matemática e estar mais "em cima do aluno". Também ao nível pedagógico se elabora um Projecto Educativo Especial que é desenvolvido no apoio. Esta estratégia delineada no início do ano dura todo o ano uma vez que no segundo período não se propõe nenhuma alteração. No final do ano, os problemas persistem, apesar de se reconhecer alguns pequenos avanços. O facto de ser repetente leva a que se assuma a transição do aluno. O grupo não sendo solicitado intervém através da voz da professora de apoio, no sentido de reforçar o que o professor já tinha dito.

Neste relato sobre o Helder gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparece referido numa situação de singularidade
As informações fornecidas ao conselho	Acentuam o estatuto de repetente embora se dê uma imagem global do aluno, envolvendo as suas características pessoais, as dificuldades e o seu desempenho em relação grupo.
As explicações	Incidem sobretudo em causas externas à relação pedagógica
As perspectivas de evolução	Há uma perspectiva de evolução muito condicionada a um trabalho mais sistemático por parte do aluno. Não é dado relevo, quer ao trabalho desenvolvido pela professora titular, quer pela professora de apoio.
As decisões	Ao longo do ano foram tomadas algumas decisões centradas no problema (PEI), todavia estas passaram à margem do conselho. Em termos de decisão final é proposta a transição do aluno sem uma justificação clara.
O conselho escolar	Não há intervenções e o conselho toma como suas as opiniões da professora.

Leandro – 3º ano (Fernanda)

No início do ano

A professora Fernanda refere-se a Leandro, através de uma interpelação da representante do Conselho Executivo (rCE). O Leandro é um aluno repetente no segundo ano, embora esteja integrado numa turma do terceiro. Pensamos que esse facto pode ter contribuído para que tenha havido um questionamento por parte do grupo sobre esse aluno.

Enquanto fala sobre o Leandro, a professora deixa passar toda a sua emoção. Menciona-o como sendo o centro das suas preocupações, como é gratificante tê-lo, e vê-lo progredir. Manifesta ainda o seu gosto especial por este aluno. Refere-se de seguida ao problema do aluno em termos de características pessoais onde se nota uma ideia de imaturidade e dependência embora lhe reconheça alguma determinação. Refere que tem vindo a evoluir, mencionando o que está a trabalhar com ele nesse momento:

> Ai esse, o meu Leandro, é o meu "Menino Jesus", é a minha alegria (...)
>
> (...) veio para mim, no primeiro ano, sem saber nada (...)
>
> É muito dependente, mas tem uma força de vontade enorme. Ele diz " o que eu mereço?" e eu digo "palminhas".
>
> Ele tem vindo a evoluir (...)
>
> Agora está nos casos especiais de leitura.

Fala de seguida da forma como agiu com esse aluno salientando a sua acção e o envolvimento da turma. Ao nível da sua acção refere a

proximidade física; ao nível da turma procurou que os outros o aceitassem e integrassem e reconhece que o grupo o ajuda muito:

> (...) punha-o ao colo junto do coração para o acalmar.
>
> Os colegas começaram a ajudar...mas eu impus aos outros que não o tratassem mal.
>
> Os colegas ajudam-no muito.

Refere-se, de seguida, às suas expectativas e à sua implicação com este aluno, talvez porque nos seus avanços veja o fruto do seu esforço. Este aluno constitui um desafio e uma gratificação pelo facto de ser professor. De qualquer modo nota-se neste discurso a ideia de tomar a cargo o aluno: "Gosto de todos...mas por este tenho paixão... vou puxar o máximo".

No meio do ano

No segundo período, a professora refere-se o Leandro dizendo que tudo está a andar bem e não há motivos para alterações: "O Leandro é acompanhado pela Helena [professora de apoio] e tem um PEI".

O seu estatuto de repetente é indicado, para justificar a matéria que acabou de aprender, mas ao mesmo tempo para mostrar e sublinhar a sua evolução. Continua a dar relevo ao envolvimento da turma na aprendizagem deste aluno:

> O Leandro está matriculado no 2º ano ... acabou os casos especiais de leitura. Os outros fizeram uma grande festa. Bateram muitas palmas.

No final do ano

A professora refere-se a Leandro fazendo apelo ao seu estatuto de criança com um projecto educativo especial, isto é, de alguém com necessidades educativa especiais, que tem evoluções, mas também grandes dificuldades: "O menino tem um PEI".

A sua evolução é apontada através da explicitação dos seus progressos ao nível da leitura e da fala. Mas há aqui também uma imagem contraditória entre afirmações de evolução na sequência de dificuldades:

> Tem evoluído muito. Já lê textos com entoação (...) a nível da fala está a atingir.

> Ele troca na escrita várias letras. Há certas palavras que não consegue ler. Mas tem progredido.

Destaca duas características pessoais, uma responsável provavelmente pelo seus progressos - a sua força de vontade – a outra – dependência - a causa dos seus problemas. Estas características permanecem desde o primeiro período mas enquanto no início a primeira era considerada como uma mais valia é agora reconhecida como algo de insuficiente. A dependência sobrepõe-se ao empenhamento:

> Muito interessado mas, não é autónomo. O moço está sempre com o dedo no meu braço, vai atrás de mim (...)

Ao manifestar a sua opinião, a professora de apoio reforça a ideia da dependência como o nó dos problemas, embora lhe dê um outro sentido. Não se trata de uma dependência pessoal, mas as dificuldades na escrita

afecta todo o seu estar na escola, tornando-o assim dependente: "É dependente por causa da escrita".

A professora Fernanda continua a considerar que a sua turma constituiu um contexto fundamental para a evolução deste aluno o que revela uma avaliação positiva desta sua estratégia: "O sucesso deve-se à minha turma".

Em resumo, podemos verificar que o aluno é apresentado de uma forma algo contraditória que adquire uma maior expressão no terceiro período. Pode entender-se que o atraso escolar do aluno persiste, embora tenha feito alguma evolução.

A professora refere-se a ele após uma pergunta de uma colega. Assim, esta pergunta deixa perceber que o grupo conhece este caso. A professora responde a este seu lapso, explicitando o seu empenhamento, dedicação e prazer que o trabalho com este aluno lhe dá.

Para ela a causa dos problemas reside nas características pessoais do aluno, ou seja na sua imaturidade traduzida pela sua forte dependência em relação a ela. Esta mantém-se e é ainda forte no final do ano, anulando mesmo o potencial de uma outra característica que ela atribui ao aluno, a sua força de vontade. Contudo, esta não basta. A professora fala das estratégias que usa com a criança, a proximidade física, mas salienta o papel do grupo no acolhimento, ajuda, contexto de valorização dos progressos do aluno. Fernanda diz no final, que mais do que outras ajudas foi a turma a responsável pelo êxito do aluno. É ainda de referir que o estatuto de repetente do aluno só é mencionado apenas no 2º período. Neste período, ao dizer a matéria que se está a trabalhar situa-se o aluno em termos do seu

atraso e relata-se o que já se está a fazer. Tendo um PEI e apoio, tudo está a decorrer normalmente.

O grupo não sendo solicitado intervém através da voz da professora de apoio, no sentido de reforçar o que o professor já tinha dito e acentuar a característica mais marcante das dificuldades do aluno, embora a ponha noutros termos.

Nesta história sobre o Leandro destacamos, em síntese:

A forma como surge a história	Aparece referido na situação de induzido no 1º período e de situação de singularidade nos restantes.
As informações fornecidas ao conselho	Embora seja repetente, o que se acentua são as suas características pessoais e as suas dificuldades e progressos. Estamos também aqui face a uma imagem global do aluno.
As explicações	Incidem sobretudo nas características do aluno.
As perspectivas de evolução	Há uma perspectiva de evolução muito condicionada. A professora tomou este aluno a seu cargo, envolveu a turma e conseguiu que ele fizesse alguns progressos. Todavia parece que com o decorrer do ano, estas perspectivas ficaram mais moderadas.
As decisões	Ao longo do ano foram tomadas algumas decisões centradas no problema (PEI), todavia estas passaram à margem do conselho. Em termos de decisão final esta não é explicitada. Nestes casos segue-se a lógica de progressão.
O conselho escolar	A professora de apoio faz algumas intervenções reforçando as características do aluno já enunciadas pela professora titular. O conselho toma como suas as opiniões e as decisões da professora.

Rosa, 4º ano (Gertrudes)

<u>No início do ano</u>

A professora Gertrudes refere a Rosa como uma aluna com problemas, destacando as suas características pessoais, mas salientando que, apesar destas diferenças, os outros a aceitam. A professora considera que ela está

bem enquadrada na aula. O déficit de natureza cognitiva é enunciado como o problema que explica os atrasos escolares e problemas pessoais de Rosa:

> Tenho uma miúda a Rosa com problemas. Não conserva as quantidades.
>
> Está bem inserida e é bem aceite na sala.

A professora não refere mais nada sobre a Rosa, como se ao enunciar o problema da conservação não fosse preciso dizer mais nada. Ela ignora mesmo um comentário da professora de apoio, que se refere aos problemas da Rosa também a nível relacional: "Os miúdos não querem brincar com ela. Ela chama a atenção".

Assim, parece que a professora tem a este nível (relacional) uma boa opinião, na medida em que se refere à boa integração e relação da Rosa com a turma, apesar do comentário feito pela professora de apoio que vai em sentido contrário. Vemos aqui também uma imagem algo contraditória, com problemas mas bem aceite, que contrasta com o olhar da professora de apoio, com problemas e mal aceite pelos outros. Todavia, esta contradição de olhares ficou, apenas enunciada, mas não aprofundada.

A meio do ano

A professora refere-se a Rosa salientando que tudo corre de uma forma normal, não havendo motivos para nenhuma alteração. Fez progressos em termos do contar, e em termos de apoio tem um plano individual de trabalho. A professora acha que ela consegue atingir os objectivos desse seu projecto:

> A Rosa fez progressos. Tem um PEI.

> Atinge os objectivos do PEI.

Contudo, apesar deste progresso o problema mantém-se, mesmo sendo já capaz de contar com ajuda. Estamos de novo perante um passo destas imagens contraditórias entre as limitações e os progressos: "Continua a não conservar as dificuldades, mas conta até dez com ajuda".

Ao nível da sua relação com os outros, a professora continua a salientar a sua boa relação com o grupo turma: "Está à vontade na sala".

No final do ano

A professora começa o caso da Rosa colocando várias questões que têm como pano de fundo dois dados não explicitados: Rosa ter que transitar de ano por ser repetente e, no próximo ano, a professora já não a poder acompanhar, tendo a aluna que se integrar numa nova turma.
Gertrudes começa por colocar de uma forma implícita a questão da transição remetendo uma parte do problema para a professora de apoio onde ela desenvolveu o PEI: "A Rosalina acompanhou a Rosa no desenvolvimento do PEI".

Todavia, ela sente a contradição entre o estado da aluna e a sua transição, para o 4º ano, agravada por no próximo ano ela não ser professora desta aluna. Começa assim por dizer que o problema da Rute é grande e, portanto, não tem a ver com o ano de escolaridade:

> O problema da Rosa não se põe em termos de ano.
>
> Ela veio para a minha turma sem conhecer um A, e agora tem que ficar integrada numa turma do ano?

Mas reconhece que o contexto em que ela está inserida é importante para o seu progresso. Tenta assim arranjar um compromisso com o conselho de turma face à nova turma para a Rosa. A sua intenção é que a Rosa, não venha a ser integrada numa nova turma constituída com os alunos reprovados do 4º ano:

> A Rosa exige um acompanhamento muito próximo.
>
> Tem que se ver em que turma vai ficar.

A professora propõe então uma saída e uma justificação para esta situação. A Rosa deverá transitar, porque uma nova retenção implicaria muito trabalho. Além disso, como o seu problema é grande e algo que a escola do 1º ciclo não pode resolver, propõe a sua transição para que no ano seguinte possa sair desta escola do 1º ciclo, e inserir-se num projecto no 2º ciclo:

> A Rosa já foi retida e se ficar novamente vai a pedagógico. Então se calhar, transitaria, para que no próximo ano possa ir para um projecto.

Em resumo, podemos verificar que Rosa é apresentada de uma forma algo contraditória com mais ênfase no segundo período. No terceiro período, a professora refere-se ao caso da Rosa em função da decisão que tomou sobre a sua transição. Todavia, esta decisão é contraditória para a própria professora, uma vez que o atraso de Rosa é substancial face a um grupo de 4º ano e que para além disso irá perder os colegas com quem já estava relacionada e mudará de professora.

Como não ficará com a aluna tenta comprometer o conselho com uma solução que ela acha mais adequada. Uma turma com alguém que seja

capaz de um acompanhamento muito próximo, isto é, que a aluna seja integrada numa das actuais turmas do 3º ano que passarão ao 4º ano. Há nestas intervenções uma preocupação com o futuro da aluna, mas ao mesmo tempo um reconhecimento da incapacidade da escola lidar com este tipo de alunos. Repetir não faz sentido, assim a solução poderá estar no 2º ciclo.

A causa dos problemas reside nas características pessoais da aluna, ou seja, num déficit cognitivo que se mantém permanente ao longo do tempo. Ele caracteriza o problema e é ao mesmo tempo a sua causa. A única referência às estratégias para lidar com este problema para além do apoio, é um acompanhamento próximo e a sua inserção relacional no grupo. O seu estatuto de repetente só é explicitado no terceiro período e como parte da justificação para a decisão de transição.

No segundo período, o caso é assinalado como se estivesse em rota de normalidade. Os problemas persistem, pese embora ligeiras evoluções. A escola faz o que pode num caso destes, têm apoio e um projecto educativo individual. Nada há a modificar.

É de salientar que, apesar dos esforços da professora em assumir uma solução para a Rosa o grupo nada disse, não houve mesmo nenhuma intervenção sobre o assunto, nem tão pouco foi assumido qualquer compromisso para o futuro.
Nesta história sobre a Raquel destacamos, em síntese:

No discurso do professor	Aparece referida na situação de singularidade.
As informações fornecidas ao conselho	Embora seja repetente, o que se acentua são as suas características pessoais e os seus problemas, já que é uma aluno que tem um PEI .

As explicações	Incidem nas características da aluna
As perspectivas de evolução	Há uma perspectiva de evolução muito condicionada. A professora reconhece que ela fez alguns progressos que tem um projecto educativo especial, mas que está muito aquém dos outros alunos. A perspectiva de evolução é vista apenas com algum potencial na esfera da relação com os outros.
As decisões	Ao longo do ano foram tomada algumas decisões centradas no problema (PEI), todavia estas passaram à margem do conselho. Em termos de decisão final a professora propõe a transição, como meio de agilizar os procedimentos burocráticos e permitir que a aluna deixe a escola no ano seguinte.
O conselho escolar	Como se tratava de uma aluna do 3º ano que estava integrada numa turma do 4º ano a professora confrontou o conselho com o problema da sua inclusão numa nova turma, explicitando qual o tipo de turma em que ela deveria ser incluída. O conselho de turma nada disse sobre o assunto.

Síntese

Estes 3 casos apesar das suas singularidades mostram-nos algo de comum:

1. Como aparecem as histórias. De uma forma geral as histórias dos alunos emergem no discurso do professor em situação de singularidade. Há apenas um caso induzido no 1º período. Estes alunos constituem de facto casos particulares e individualizados.

2. As informações fornecidas. As informações embora em termos gerais sejam apresentadas recorrendo a várias dimensões, que nos dão uma visão alargada do aluno, têm como que um núcleo mobilizador. No caso do Helder, o seu estatuto escolar (repetente); no Leandro, as suas características pessoais (estado de grande imaturidade) e na Rosa, o facto de ser uma criança com necessidades educativas especiais revelado através do seu PEI. Estas informações são habitualmente apresentadas de uma forma vaga, difusa e pouco sistemática o que dificulta uma delimitação do

problema em questão. A imagem dada é também muitas vezes contraditória, isto é, se se aponta algo positivo, logo de seguida é enunciado algo de negativo.

Geralmente são referidas positivamente as características pessoais que permitem um boa relação e integração com os outros meninos.

Estas informações permitem-nos perceber que estes alunos encaixam em estereótipos já existentes na cultura escolar.

3. As causas dos problemas. Nos três casos apresentados as explicações ficam a dever-se a causas que se prendem com as características dos próprios alunos, a supostas deficiências de natureza cognitiva, no caso do Helder e de Raquel, e a factores congénitos, no caso do Leandro. Contudo, é também frequente as causa serem atribuídas aos problemas familiares, como podemos ver no caso da Dália (em anexo).

4. As perspectivas de evolução e os investimentos na acção pedagógica. Em todos as histórias há pelo menos no início, no 1º Período, uma certa ideia de intervenção pedagógica com vista a minimizar os problemas. Isto supõe, uma ideia de possibilidade de progressão por parte do aluno. De acordo com esta ideia são tomadas algumas medidas tendentes a minimizar os problemas apresentados. Contudo, pelos progressos dos alunos, que podem variar de caso para caso, nunca chegaram aos níveis do grupo de referência, parece ir-se instalando um progressivo descrédito nas possibilidades de evolução. É o que acontece com Leandro e Raquel. Com Helder a professora ainda acredita na possibilidade, mas apenas na condição do aluno se envolver e dedicar mais ao trabalho.

Porém, em qualquer dos casos, parece haver por parte dos professores uma desvalorização da acção pedagógica, no ataque aos problemas do aluno. Há uma certa ideia de impotência para os resolver ou então se isso acontecer será obra do tempo e ou do acaso. Veja-se como exemplo desta posição o caso do Américo (em anexo) que, sendo um aluno do primeiro ano, a professora se interroga sobre o que será dele quando tiver 12 anos.

5. As decisões pedagógicas e normativas. Como pudemos ver nas três histórias apresentadas os respectivos professores tomam um conjunto de decisões centradas nos problemas. Embora todos os alunos estejam em situação de apoio, cada professor enfatiza de alguma maneira um trabalho de cariz mais pessoal com os alunos. No caso de Helder, a professora relata as suas tentativas com a máquina de calcular, com Leandro uma maior proximidade da professora e envolvimento da turma e com Rosa um trabalho em redor do PEI e envolvimento com a turma. Contudo, não parece que haja uma programação pedagógica integrada entre o espaço aula e o que se faz no apoio. Por exemplo, no caso de Rosa, ela tinha aulas de apoio onde desenvolvia o seu projecto e depois vinha para a sua sala. A professora dava-lhe então alguns trabalhos para fazer se ela não trazia tarefas do apoio ou então nalgumas situações integrava-a num grupo que estava a realizar alguma tarefa de expressão plástica.

Mas, a ideia que transparece é a ineficácia destas decisões em termos da progressão dos alunos. Os êxitos, quando existem, são sempre muito limitados. Parece, assim, que a grande tónica de ajuda a estes alunos se espera que esteja nos apoios. Mas estes parecem também não trazer grandes benefícios quer pela voz dos professores titulares, quer pela voz dos professores de apoio.

Quanto às decisões decorrentes dos procedimentos normativos e uma vez que estes alunos transitam de ano, embora estejam bastante aquém do nível do grupo turma, temos que reconhecer que esta opção não se baseia nos desempenhos escolares do aluno em termos das suas aprendizagens. Por um lado, dado que todos estes alunos já eram repetentes, podemos supor que esta é uma razão para transitar estes alunos. Por outro lado, o facto das expectativas, sobre os benefícios que os alunos podem ter, em prolongar excessivamente a sua permanência no 1º ciclo serem reduzidas, leva os professores a fazerem este tipo de propostas. Assim, a avaliação é mais centrada na gestão do percurso escolar do que nas aprendizagens dos alunos. O facto de não se poder falar do nível atingido pelos alunos leva os professores a falar dos progressos individuais. Deste modo, a perspectiva criterial aparece, mas de um modo desvalorizado face à perspectiva normativa.

Contudo, parece que, para o colectivo dos professores, estes alunos beneficiarão mais se saírem da Escola para o 2º ciclo onde poderão encontrar respostas pedagógicas mais adequadas, nomeadamente nos currículos alternativos. Isto significa negar que a Escola do 1º ciclo possa também ela própria construir soluções para este tipo de crianças. As decisões sobre a transição/retenção são o meio e o instrumento de gerir esta passagem. Um aluno com dificuldades maciças não se pode deixar transitar no fim de quatro ou cinco anos no 1º ciclo, mas também já ninguém acha que, passado esse tempo, a criança pode beneficiar em ficar nesse contexto.

6. O funcionamento do conselho escolar. Nas histórias destes três alunos vemos que o conselho escolar aceita as decisões de cada um dos professores, porque se supõe que quem cala consente. Não é um local de debate de ideias, nem há nenhuma votação. É um eco público do discurso privado do

professor. Todavia, há algumas ressonâncias. A maioria delas vem da parte dos professores de apoio que, na maior parte dos casos, enfatizam alguns aspectos já referidos pelos professores titulares. Há um outro tipo de ressonância que pode ser interpretado como um diálogo de poder entre o professor titular, que está com o aluno de uma forma permanente e o professor de apoio que tendo um estatuto de especialista, está com o aluno algumas vezes. No entanto, é a decisão do professor que prevalece, como podemos ver na história de Américo (anexo V) que é um exemplo deste confronto de poderes.

Os problemas persistem e os alunos são retidos

Escolhemos para analisar este cenário a história do Tito do 2º ano e do Carlos e Filipa do 4º ano. Esta última história é, simultaneamente, sobre o Carlos e Filipa, uma vez que, por partilharem um conjunto de características, o professor falou deles, como se de uma única história se tratasse.

Tito, 2º ano (Ana)

<u>No início do ano</u>

A professora refere-se ao Tito enfatizando o seu fraco desempenho em termos de progressão numa das disciplinas, mencionando de seguida a disciplina em que estas dificuldades são mais evidentes e explicitando que noutras áreas não há problemas:

> Tenho o Tito. Tem dificuldades a nível da leitura e da escrita. Não avança, parece que não avança nada.
>
> A nível da Matemática não tem problemas... faz tudo e é interessado.

A responsável pelo conselho executivo tenta delimitar melhor as dificuldades do aluno, fazendo perguntas. Quem responde é a professora de apoio, acentuando o que a professora titular já dissera:

> Mas ele identifica as palavras? (responsável pelo conselho executivo)
> O miúdo tem dificuldades de linguagem. (professora de apoio)

São avançadas algumas explicações para esta situação. Uma das explicações reside num relatório técnico dizendo que o seu desenvolvimento é desigual. Isto explicaria as diferenças de aprendizagem a Língua Portuguesa e a Matemática. Mas a professora de apoio avança com mais algumas explicações que se prendem com a sua pouca assiduidade. Refere igualmente que os apoios externos à escola não estão a funcionar porque esta ainda não conseguiu contactar com os outros técnicos:

> Temos um relatório a dizer que tem um desenvolvimento desigual!
>
> Falta bastante. A terapeuta da fala não conseguiu vê-la. A nível do psicólogo não se sabe.

A intervenção da representante do conselho executivo sugere que o facto de haver um relatório técnico acerca do aluno parece ter um efeito legitimador das dificuldades. Isto é, se elas existem devem-se a essa perturbação. O problema passa agora para a atitude do aluno em relação à aprendizagem. O importante é mantê-lo interessado, para que não perturbe, porque as dificuldades já estão justificadas. É isto que se pode depreender da intervenção da responsável do conselho executivo: "[Em relação às dificuldades] Então pronto! Mas está motivado?"

Apesar da legitimação institucional, podemos reconhecer uma intencionalidade em resolver o problema, em termos de trabalho pedagógico, quer por parte da professora titular, quer da de apoio:

> Vou tentando. Já mudei de método e nada. [professora titular]

> Este ano foi a meias, como já conhece o pá, pé,...e o tá, té,...vamos intercalando [professora de apoio]

Embora a professora titular reconheça que os resultados não são animadores, mantêm alguma esperança, baseada talvez nas atitudes que o aluno tem face às aprendizagens. Procura acreditar que as coisas talvez melhorem com o tempo:

> O miúdo está interessado e gosta. Tenho fé que na Matemática comece agora no 2ºano e no Estudo do Meio e Linguagem logo se vê.

No meio do ano

No segundo período, o aluno não é referido por ninguém, supondo-se assim que nada se alterou.

No final do ano

A professora refere-se ao Tito anunciando a sua decisão em retê-lo no segundo ano. Justifica a sua decisão dado os problemas, ao nível da Língua Portuguesa se manterem tal com foram enunciados no 1º Período. Em Matemática parece ter havido alguns avanços, mas o nível atingido é relativo ao 1º ano:

> O Tito também vai ficar retido no 2º.

> A nível da Matemática ele satisfaz ao nível do 1º ano.

Para a sua retenção é invocado o facto de ele ter um PEI. Todavia, este facto é invocado para a tomada de decisão da retenção. De uma forma clara o referencial utilizado não é o objectivo do PEI mas, antes o objectivo dos anos de escolaridade.

A professora de apoio também não se interroga sobre esta tomada de decisão, mas assume antes uma atitude de justificação:

> A Língua não lhe entra nada. Está-se a fazer um trabalho de iniciação de leitura e de escrita.

Para ela de resto a ajuda ao aluno não passa, essencialmente, pela sua intervenção pedagógica, mas por uma situação que consiste em tentar minimizar as faltas deste aluno:

> Esta criança beneficiava mais se fosse transferida [para uma escola perto da sua residência]. Falta muito e eles moram lá em cima.

Em resumo, podemos dizer que o enfoque da apresentação do aluno se situa a nível do seu fraco desempenho. Contudo, avança-se um pouco mais na explicitação das dificuldades, dando uma imagem de desigualdade em termos das aquisições nas diferentes disciplinas. O problema persiste no final do ano: dificuldades a Língua Portuguesa e alguns progressos a Matemática, mas a um nível modesto.

Existem explicações para estes problemas. Uma delas, de nível técnico, de um relatório psicológico que afirma que o aluno tem um desenvolvimento

desigual e uma outra explicação, avançada pela professora de apoio, dizendo que ele falta muito. O relatório parece ter um valor de legitimação das dificuldades.

As soluções encontradas e postas em prática passam por três vias: a primeira diz respeito à tentativa de intervenção pedagógica por parte do professor titular que ele próprio reconhece não ter dado grandes resultados; o trabalho em termos do projecto educativo especial através do apoio que parece não ter tido grandes resultados dado a decisão final, finalmente os apoios externos que estavam no final do primeiro período ainda sem funcionar. Apesar da existência de intervenções em várias frentes, que ilustra uma intenção de resolver o problema, parece não ter obtido resultados satisfatórios.

No final do ano, a decisão que se toma é a retenção do aluno, já que os seus desempenhos são modestos, mesmo a Matemática. Todavia, é de referir, que apesar de ele ter um PEI, o referencial de avaliação usado pela professora parece ser o desempenho dos outros colegas e do ano de escolaridade e não os contidos no seu projecto educativo individual.

O conselho escolar tem algumas intervenções, sobretudo no 1ª período, em que a representante do conselho executivo coloca alguma questões de explicitação e a professora de apoio explicita alguns detalhes já invocados pela professora titular - as faltas do aluno e sua transferência.

A articulação do trabalho entre a professora de poio e a titular parece não ter sido uma constante, apesar da primeira ter referido uma relação em termos de trabalho, no primeiro período. Todavia, a forma como a professora

se refere ao rendimento do aluno não remete para o PEI, mas para os objectivos de ano. Além disso, nada mais foi referido acerca dessa articulação.

Neste relato sobre o Tito gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparece referido numa situação de singularidade
As informações fornecidas ao conselho	No início, as informações enfatizam as suas dificuldades de aprendizagem numa das disciplinas curriculares, bem como alguns aspectos de comportamento, nomeadamente o absentismo elevado. No 3º Período estas parecem estarem mais associadas a características pessoais de incapacidade do aluno em Língua Portuguesa, em que se fala da sua condição como criança com NEE, através da referência ao PEI.
As explicações	Incidem sobretudo em causas externas à relação pedagógica. É curioso notar que o facto do relatório técnico dizer que tem um desenvolvimento desigual, torna natural o facto de ter grandes dificuldades a Língua Portuguesa e não ter a Matemática.
As perspectivas de evolução	Na disciplina em que o aluno manifesta dificuldades, não há uma perspectiva de evolução. O professor diz mesmo que já experimentou tudo e nada conseguiu. Não explicita, contudo, o que fez.
As decisões	Ao longo do ano parecem não ter sido tomadas decisões pedagógicas centradas no problema, para além do PEI, que desenvolve no apoio. Todavia, este só é referido no 3º Período. Em termos de decisão final é proposta a retenção do aluno pelos seus fracos progressos a Língua Portuguesa e pelo seu baixo nível a Matemática face ao seu grupo de referência o 2º ano.
O conselho escolar	Para além do conselho escolar ter aceite a decisão da professora houve no início do ano alguns pedidos de esclarecimento por parte da rCE sobre as dificuldades do aluno. Quem respondeu foi a voz do especialista, isto é, da professora de apoio.

Carlos e Filipa*, 4º ano (Patrícia)

No início do ano

A professora refere-se ao Carlos, não mencionando o seu nome, mas referindo-se ao seu estatuto de transferido de um dos Palops. Enuncia ainda alguma das suas dificuldades:

> Tenho o que veio (...) mas fala mal. Não escreve nada. Não tem noção de nada.

A professora limita-se a referir a situação sem propor nenhuma intervenção pedagógica para este aluno. Ela enquadra este caso no conjunto global da turma que também não é famoso. Trata-se de uma turma que agrega os alunos que reprovaram no 4º ano do ano lectivo transacto, da qual diz:

> "Não estou a fazer nada de 4º ano ... deixei-lhes uma ficha da Filomena [antiga professora da turma] e não fizeram nada".

A professora de apoio, embora não refira aquele aluno em particular, considera que a turma é muito fraca: "Aqueles é começar a trabalhar o 1º e 2º ano. Não há um que esteja ao nível do 4º ano".

A meio do ano

A professora refere-se ao Carlos, associando-o a uma outra aluna entretanto também transferida do mesmo país que o Carlos: "A Filipa veio há pouco tempo".

Para ambos a professora identifica um problema de relacionamento e de comunicação que está certamente relacionado com o domínio da Língua, referido de resto pela professora no 1º Período, em relação ao Carlos: "A

* Este caso é apresentado sobre dois alunos, uma vez que a professora os referiu sempre de uma forma relacionada como se da mesma situação se tratasse.

Filipa e o Carlos falam pouco comigo. Ele não me dá tempo para chegar a ele".

Parece assim, que a estratégia seguida pela professora de estar mais próxima do Carlos não está a funcionar, embora coloque sobre os alunos a causa da dificuldade. Nada mais é dito sobre os alunos e os seus problemas.

Contudo, a professora enuncia de uma forma implícita a possibilidade de retenção destes alunos. A forma que usa consiste em adiar para o final do ano uma decisão sobre o benefício ou não da transição destes alunos:

> Temos que ver no final do período se é benéfico transitar para ir para o quinto ano.

O que está aqui em jogo não é tanto um benefício da dúvida sobre a aprendizagem dos alunos até ao fim do ano, sobre isso, parece-nos que a professora já não tem grandes expectativas, mas se o facto do aluno ficar ou não mais um ano na escola trazer-lhe ou não vantagens. A avaliação aparece mais como meio de gestão do percurso escolar do que ligada às aprendizagens realizadas.

<u>No final do ano</u>

A professora apenas enuncia a sua decisão de não transitar o Carlos e a Filipa: "Todos os alunos vão transitar para o 5ª ano, excepto o Carlos (...) e a Filipa".

A professora refere-se a estes alunos em termos da evolução que fizeram, mas o facto de ainda serem novos [ou de não terem nenhuma reprovação] justifica que possam ter benefícios se ficarem mais um ano na escola.

Explicita de algum modo as áreas de dificuldade da Filipa, dando uma imagem de uma progressão desigual nas diferentes áreas disciplinares. Compara ainda o desempenho destes alunos retidos com o dos outros, situando-se o critério na capacidade de interpretação:

> Os que ficam acho que evoluíram muito, mas acho que dado a sua idade pode ser benéfico ficarem.
> A Filipa tem mais facilidade a Matemática, mas menos em Português. Os outros interpretam, estes não.

A professora refere que os pais do Carlos não aceitaram de bom grado a decisão, embora esta tenha prevalecido: "A mãe do Carlos não achou muito bem."

Não houve da parte do conselho escolar nenhuma intervenção.

Em resumo, podemos dizer que, em relação a estes dois alunos, embora em períodos diferentes, a foco da apresentação é posta na situação dos alunos, em particular nos seus estatutos de transferidos de um país africano de expressão portuguesa. É interessante ainda salientar que, talvez por esta semelhança, a professora passe a referi-los em conjunto.

Quanto ao Carlos, e ainda no primeiro período, a professora traça dele uma imagem pobre em termos das suas aprendizagens, mas por estar integrado naquela turma, não destoa muito. Não refere nenhuma medida especial em relação a este aluno enquadrando-o no trabalho a desenvolver com toda a turma, trabalhar o 1° e 2° ano, como salienta uma professora de apoio.

Contudo, no segundo período, em que Filipa já tinha ingressado na escola refere-se a ambos em termos dos seus problemas de comunicação. Estas dificuldades, e como a professora diz um certo comportamento evasivo por parte destes alunos, leva a que ela reconheça que não consegue estabelecer com eles uma relação de proximidade como gostaria. A professora aceita esta situação de uma forma passiva, pondo o foco do problema nos alunos.

As soluções encontradas para estes casos não merecem um destaque especial por parte da professora, embora se possa identificar um desejo de assegurar uma proximidade mais intensa com estes alunos, muito embora não reconhecesse uma necessidade de diferenciação, dado o baixo nível da turma. Todavia, estas ideias vieram a revelar-se inadequadas dado que a turma conseguiu alguma evolução e estes alunos não, especialmente ao nível do domínio da Língua Materna. O facto de não se ter equacionado a diferença do grau de dificuldade destes alunos, face aos outros, pode estar na origem deste desfasamento entre o grupo e estes alunos.

Assim, pode concluir-se que há uma imagem de manutenção dos problemas iniciais o que leva a professora a pôr a hipótese da retenção de ambos, não a explicitando, contudo de uma forma clara. Formula essa hipótese, invocando um adiamento para o final do ano de uma decisão sobre os eventuais benefícios da retenção.

No final do ano, a decisão que se toma é efectivamente a retenção dos alunos, já que os seus desempenhos estão aquém dos conseguidos pela turma. Para tomar esta decisão a professora explicita dois tipos de razões: a diferença que os separa do grupo turma, usando aqui de uma forma clara um juízo de tipo normativo; e os benefícios que poderão recolher pelo facto de

ainda serem novos. Entenda-se, como novos não terem ainda nenhuma retenção.

No caso do Carlos, os pais parecem terem reagido mal à retenção. Contudo, ela prevaleceu.

O conselho escolar não teve qualquer intervenção limitando-se, por omissão, a aceitar as decisões da professora. Estes alunos não beneficiaram de apoio, muito embora esta turma tenha tido alguns alunos em apoio, prestado dentro da sala de aula uma vez por semana durante uma hora.

Nesta história de Carlos e Filipa gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparecem referidos numa situação de singularidade
As informações fornecidas ao conselho	As informações fazem realçar o seu estatuto escolar, uma vez que ambos vêm transferidos de um dos Palops e evidenciam as suas dificuldades e fracos desempenhos escolares.
As explicações	A causa é entendida como externa. Deve-se ao pouco domínio a Língua Portuguesa.
As perspectivas de evolução	Não parece haver uma opinião muito positiva sobre a evolução destes dois alunos, uma vez que a professora considera que o Carlos está muito atrasado e que o próprio aluno não a deixa ajudá-lo. Transfere para o terceiro período a formulação de uma opinião mais precisa. Contudo, nada é proposto em termos pedagógicos para atenuar os problemas o que reforça a ideia das poucas expectativas face à possibilidade de evolução em termos de aprendizagens destes dois alunos.
As decisões	Ao longo do ano parecem não terem sido tomadas decisões pedagógicas centradas nos problemas Em termos de decisão final é proposta a retenção dos alunos por não terem atingido o nível dos restantes alunos da turma apesar de alguns progressos verificados. Há todavia uma referência da professora a uma reacção negativa à retenção por parte dos pais do Carlos.
O conselho escolar	Não houve da parte do conselho nenhuma intervenção, validando deste modo as decisões da professora.

Síntese

Estes três casos apesar das suas especificidades mostram-nos alguns traços comuns nomeadamente:

1. Como aparecem as histórias. De uma forma geral, os casos emergem no discurso dos professores em situação de singularidade. Mesmo com Carlos e Filipa, que são mencionados pela primeira vez no 2º período, esta situação verifica-se.

2. As informações fornecidas. As informações, apesar se fazerem apelo a várias dimensões do indivíduo, acentuam sobretudo o estatuto escolar e as aprendizagens. Apesar dos diferentes estatutos escolares NEE (Tito) e transferidos (Filipa e Carlos) são referidas as dificuldades de aprendizagem e os fracos desempenhos nas três histórias. Mesmo no caso se Pedro (anexo V) apesar deste aluno ter Necessidades Educativas Especiais por ter uma trissomia 21 são acentuados alguns aspectos relativos às suas dificuldades de aprendizagem. Todavia, estas informações são ainda vagas e pouco sistematizadas.

O facto destes alunos serem mencionados em termos dos seus estatutos escolares mostra que existem quadros bem definidos para categorizar os alunos.

3. As causas dos problemas. Nos três casos apresentados as explicações ficam a dever-se a causas que se prendem com as características dos próprios alunos, como no caso de Tito, ou decorrem de vivências dos alunos, como é no caso de Carlos e de Filipa.

4. As perspectivas de evolução e os investimentos na acção pedagógica. Em qualquer dos casos, ainda que por razões diferentes, parece não haver grandes expectativas de evolução destes alunos ao longo do ano. No caso de Tito a professora, no 1º período, reconhece que já tentou tudo e que não consegue nada a Língua Portuguesa. O facto de haver um relatório técnico falando num desenvolvimento desigual, parece levar a que se aceite como natural que Tito tenha grandes dificuldades a Língua Portuguesa, e não tenha a Matemática. Nos casos de Carlos e de Filipa o problema reside no fraco domínio da Língua Portuguesa e nas dificuldades que a professora sente em ajudá-los, devido a problemas de comunicação. Assim, quer num caso, quer noutro, não há nenhuma referência explícita a acções pedagógicas empreendidas pelos professores para minimizar os problemas.

5. As decisões pedagógicas e as normativas. Como pudemos ver nas três histórias apresentadas os respectivos professores parecem não ter tomado nenhum tipo de decisões centradas nos problemas ao longo do ano. No caso de Tito, existe uma situação de apoio que funciona dentro da sala de aula, mas em que parece não haver uma coordenação de trabalhos, no caso de Carlos e de Filipa não há apoio. O único facto a salientar é a professora ter adiado para o 3º período a decisão de retenção, mas sem nada propor, esperando assim que o tempo ou o acaso resolvesse o problema.

É também interessante notar que a questão da integração no grupo nunca chega a ser referida como uma estratégia para estes alunos, mesmo na história de Pedro (anexo V) que como já referimos é uma criança com NEE. Uma explicação possível pode prender-se com a intenção de reprovação destes alunos.

Na decisão, em termos de procedimentos normativos, é proposta uma retenção. As razões que fundamentam esta decisão baseiam-se de uma forma explícita, na diferença em termos da capacidade de desempenho escolar destes alunos e os do seu grupo de referência. Aquilo que é enfatizado aqui, nestes casos, não são os progressos ou retrocessos dos alunos como no cenário anterior, mas a diferença entre a pessoa e aquilo que a professora acha que o grupo turma faz ou deveria fazer. Ora, o envolvimento no grupo era enunciado como uma estratégia positiva, mas também como um sinal da capacidade do aluno em termos gerais e não em termos mais específicos das suas aprendizagens.

Parece, assim, que neste cenário podemos chamar a atenção para dois aspectos. A avaliação em sentido lato (decisão de retenção) parece estar aqui relacionada com o nível de aprendizagem destes alunos independentemente da sua progressões em termos individuais como no caso do Tito ou do Pedro (anexo V) que tinham projectos educativos individuais e portanto poderiam ser avaliados numa perspectiva criterial em função dos seus progressos pessoais, como aconteceu de resto no cenário anterior. A esta diferença de nível junta-se também o reconhecimento do facto de os alunos serem novinhos ou nunca terem sido retidos e, portanto, poderem beneficiar com a retenção.

Assim, neste cenário em que os problemas persistem a avaliação (retenção) é também vista como um instrumento de gestão do percurso escolar, embora seja justificada publicamente, pelo diferencial de nível de desempenho entre os alunos e o seu grupo. A visão normativa impõe-se e abafa mesmo uma visão criterial da avaliação

6. Funcionamento do conselho escolar. Tal como no cenário anterior o conselho escolar parece ser o eco público da voz pessoal do professor. Não há decisões discutidas ou votadas por omissão. A opinião do professor transforma-se na opinião do grupo.

Mas é um espaço onde se confrontam estatutos, ainda que, de forma dissimulada. Quando no caso de Tito a rCE interpelou a professora titular quem respondeu foi a professora de apoio. Este gesto, marca neste caso, a voz do especialista.

Os problemas resolvem-se, total ou parcialmente, e os alunos transitam

Escolhemos para analisar este cenário a história da Cátia que era uma aluna com um PEI, mas que durante o ano deixou de o ter; do Rafael que é um aluno repetente do 3º ano mas integrado numa turma do 4º ano; e da Sara que é uma aluna transferida.

Cátia, 2º ano (Ana)

No meio do ano

A professora refere-se a Cátia apenas no 2º e 3º Períodos. A intervenção da professora no segundo período prende-se com a explicitação de uma tomada de decisão sobre a necessidade de propor um plano de recuperação: "Proponho um plano de recuperação para a Cátia, não vá o diabo tecê-las no terceiro período".

A razão desta precaução prende-se com a ambiguidade que a professora sente em relação aos processos de aprendizagem de Cátia. Por um lado, a Cátia estava a desenvolver um PEI com uma professora de apoio, mas,

dada a sua evolução, as professoras decidiram que já não era necessário continuar o apoio:" É apoiada pela Rosalina, mas até já parou o apoio".

Todavia, parece que a professora titular não se sente segura face ao desenrolar da situação e propõe a avaliação sumativa extraordinária, condição indispensável para que no final do ano possa haver uma retenção. Salvaguarda assim a sua liberdade de decisão no 3º período.

No final do ano

Em conjunto com outros alunos, Anabela refere-se a Cátia enunciando a sua decisão de transitar esses alunos, com o acordo da professora de apoio:

> Tenho 18 alunos. O Tito e a Cátia, de acordo com a Rosalina, resolvemos transitá-los.

A professora de apoio justifica esta decisão fazendo apelo a algumas pequenas evoluções, mas contrapondo com uma característica pessoal deficitária, embora esta possa ser em parte justificada por um ambiente familiar pouco comprometido com a escola:

> Ela trabalha pouco, mas a Língua Portuguesa evoluiu. Em casa não tem apoio. Ela sente-se desmotivada, não faz os trabalhos casa. Ela lê, escreve um texto.

Ana parece ambígua na decisão que anunciou na medida em que o que invoca não é uma continuidade na aprendizagem, colocando-se numa perspectiva criterial, mas antes numa perspectiva normativa. Atingiu ou não os objectivos. Ela mantém precisamente uma ambiguidade manifestando a esperança que a aluna continue a evoluir e que consiga num futuro atingir

os objectivos do ano em questão. Usa aqui um sistema de referência normativo, mas ao usá-lo está a admitir que a aluna não atingiu neste ano esses objectivos:

> Tenho esperança que ela para o ano consiga ultrapassar os objectivos. É necessário passar os objectivos.

Esta ambiguidade no discurso leva a que alguns professores do conselho interpelem a professora justamente sobre essa questão dos objectivos.

Aqui a professora passa para uma lógica de referência criterial e defende a transição, por um lado, para a aluna não se sentir desvalorizada perante os outros e por outro, como estímulo, como prémio de produtividade, embora admitindo que a Cátia pudesse não transitar:

> Ela tem um plano de recuperação, que atingiu. Achamos que era um grande castigo ela ficar desfasada. É uma forma de ser compensada. Ela sente-se desmotivada. Não é que fosse mal ficar no 2º ano, mas teria consequências na desmotivação.

Há em todo este discurso uma ambiguidade evidente numa decisão que é tomada por razões que não são as explicitadas. A própria professora diz: "O ideal é ficar retida e ficar na turma do 2º ano". Aqui reside a razão base, mas como isto não é possível, então a solução mais fácil para o professor poderá ser que ela esteja no terceiro ano. Assim, no próximo ano, poderá tratar todos de um modo igual. Trata-se de uma aparente boa decisão baseada numa má razão. Todavia, este caso motivou uma alargada discussão sobre as virtualidades da transição ou da retenção. Esta discussão gera-se também em parte pelo facto da professora não ter a certeza de continuar

para o próximo ano e isso seria um factor de peso para a retenção. Como chamava a atenção uma colega: "Diz lá! Tu para o próximo ano podes ou não ficar aqui? Deve ser ponderado".

Ao logo da discussão, a própria professora de apoio manifesta a sua ambiguidade face à transição. A aluna evoluiu, mas houve áreas em que não tem evidências nomeadamente a Matemática. Para além disto considera que ela não atingiu os objectivos do 2º ano, usando também aqui numa lógica normativa:

> No início do ano não escrevi nada. Trabalhei os casos de leitura e ela conseguiu. Não fez grandes progressos, mas evoluiu. Eu não trabalhei com ela a Matemática.
>
> Tenho de dizer se ela deve transitar ... fez progressos em Língua Portuguesa, não trabalhei a Matemática.
>
> Eu também tenho dificuldades em dizer ... não sei se é capaz de acompanhar o terceiro ano...

Após esta discussão a professora considera que ela é capaz de realizar algumas tarefas do terceiro ano e que seria um factor de desmotivação para a aluna portanto assume a transição. Esta convicção é baseada em experiências anteriores e dá como exemplo uma aluna que foi capaz de recuperar:

> É uma questão de motivação para a miúda. Eu acho que ela deve estar no terceiro. Tenho qualquer coisa que me diz que pode ser benéfico ...

Para reforçar a sua decisão de transição aponta para condições que irá tentar concretizar, uma com a família, outra procurando que, no próximo ano, a Cátia possa ir a algumas aulas do 2º ano:

> Eu vou dizer à mãe para trabalhar com ela nas férias.
> Eu falei com a Carolina e a Catarina. A Cátia irá por vezes ao 2º ano.

Apesar da discussão em torno deste caso, a decisão da professora é respeitada e reconhecida como legítima pelo grupo de pares. Perante a discussão, a representante do conselho executivo pergunta: "A professora está a dizer que decidiu. Acham que é ela quem deve decidir?". Todos os professores respondem afirmativamente.

Em resumo, podemos dizer que estamos perante um caso em que o núcleo das intervenções se dá em redor de tomadas de decisão. No 2º período, a decisão centra-se em torno da avaliação sumativa extraordinária, no 3º período sobre a decisão de transição. Em qualquer das decisões parece haver sempre uma certa ambiguidade. Na que foi tomada no 2º período, apesar de se reconhecer que o apoio já não era necessário, a professora não está certa da evolução da aluna. No caso da decisão de transição, o uso do paradigma normativo e criterial gerou uma discussão entre os diversos colegas do grupo.

É de salientar que em relação a este caso em termos de intervenção pedagógica, havia uma situação de apoio, mas que terminou por volta do 2º Período. O plano de recuperação, que resultou da avaliação sumativa extraordinária, parece cumprir mais uma formalidade burocrática do que uma real intervenção pedagógica. Face à transição assumida, a professora espera que a família ajude a aluna nas férias e que no próximo ano ela pos-

sa ir assistir a aulas em classes do 2º ano. Podemos dizer que o apoio preconizado se centra fora da sala de aula. De resto a professora nunca fala da influência da sua acção pedagógica sobre a criança. Ela própria parece basear as suas intuições numa espécie de fé ou em qualquer episódio de acaso.

A relação com a professora de apoio parece não ter grande consistência, uma vez que quando se coloca o problema da transição, a própria professora de apoio explicita as suas dúvidas sobre essa decisão.

Nesta história sobre a Cátia gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparece referida numa situação de singularidade no segundo período e de contraponto no terceiro período, isto é, em confronto com os alunos da turma.
As informações fornecidas ao conselho	As informações centram-se em torno das aprendizagens ainda que de uma forma indirecta. Por um lado, a professora refere-se à Cátia como uma aluna proposta para avaliação sumativa extraordinária, o que significa que as suas aprendizagens não estão ao nível do grupo turma, por outro lado, reconhece os seus grandes progresso de tal forma, que se decidiu acabar com o apoio que ela tinha desde o início do ano. Contudo as informações são bastante vagas e à medida que se vai discutindo este caso vão aparecendo elementos sobre as características pessoais e sobre o seu estatuto escolar.
As explicações	Incidem sobretudo em causas externas à relação pedagógica, nomeadamente no ambiente familiar.
As perspectivas de evolução	No segundo período há uma certa contradição nas perspectivas de evolução. Por um lado, decidiu-se parar o apoio, porque se entende que aluna já atingiu um nível próximo dos outros e que consegue prosseguir sozinha, mas, por outro lado, ao propor a avaliação sumativa extraordinária é porque tem alguma desconfiança em relação ao que o aluno possa vir a fazer. Contudo, no final do ano, ao propor a transição, os argumentos da professora vão no sentido de acreditar na evolução da aluna, embora não explique porquê. Também não aparece com grande visibilidade a acção pedagógica desenvolvida pela professora titular, para além do apoio.

As decisões	Em termos de decisões sobre os problemas foi decidido parar o apoio. Esta decisão foi tomada em consenso com a professora de apoio. Em termos de decisão final, também em colaboração com a professora de apoio, é proposta a transição da aluna. As razões invocadas são várias e algumas delas confusas. Invocam-se os progressos da aluna e a proximidade desta com o nível da turma, mas com algum desfasamento; o facto de ter atingido os objectivos do PEI (que entretanto terminara no 2º Período) e ainda razões de ordem motivacional.
O conselho escolar	Ao contrário de outros casos o conselho escolar foi bastante interveniente na discussão sobre a proposta de transição feita pela professora. Contudo a proposta da professora foi aceite pelo conselho, sem votação, mesmo sendo evidente o desacordo entre alguns membros do conselho.

Rafael, 4º ano (Gertrudes)

No início do ano

A professora refere-se a Rafael salientando dois tipos de evidências: a sua situação em termos de estatuto escolar – repetente [pela 1ª vez no 3º ano] – e em termos das aprendizagens: "Tem feito progressos significativos mas lentos".

Tenta dar algumas explicações para os lentos progressos invocando razões de ordem familiar, mas também razões de ordem pedagógica. A professora entende que uma criança em situação de transição deveria ficar integrada numa turma do ano respectivo, para que não se sentir deslocada e para ter mais tempo de aprendizagem nas matérias do ano que realmente frequenta:

> Não tem apoio familiar. Devia estar com miúdos com outros níveis de aprendizagem.

Em função das ideias acima enunciadas sobre a relação com alunos do mesmo ano a professora combinou com uma colega do 3º ano no sentido do Rafael poder ir algumas vezes à sua turma. Todavia, esta medida parece não ter estado a funcionar muito bem: "Foi uma vez à turma da Fernanda (3º ano)".

A propósito deste episódio gera-se uma pequena troca de ideias entre a professora de acolhimento e a presidente do Conselho Executivo. A primeira justifica o reduzido número de vezes que o Rafael foi à sua sala com razões de ordem administrativa, sugerindo a necessidade de autorização prévia da Presidente: "Ele pode vir, mas tem que se avisar a Catarina (presidente do C.E.). Esta, entende que a questão diz respeito aos professores e ao bem-estar do aluno e que não tem que passar por ela: "Então ele deve ir se ele se sente bem".

Por um lado, percebe-se a atitude da rCE em não discutir o assunto para agilizar os processos, mas, por outro lado, este episódio poderia ser aproveitado para ser discutido como uma solução possível, para outros alunos. Assim aceitar discutir esta questão poderia ter um efeito de replicação noutros casos.

No meio do ano

A professora refere-se ao Rafael salientando as suas aprendizagens: "Quanto ao Rafael notam-se progressos muito significativos. Está muito bem".

Entretanto a intervenção da professora de acolhimento do 3º ano, revela que a estratégia de acolher o aluno algumas vezes não tem funcionado muito bem: "Às vezes esqueço-me dele"

No final do ano

A professora refere-se ao Rafael em termos da sua aprendizagem salientando o seu percurso e justificando por isso a decisão da sua transição:

> O Rafael transita, fez uma boa evolução (...). Vai para o 4º ano (...) O Rafael transita de ano.

A professora titular reconhece que a estratégia de integração pontual do aluno numa turma do 3º ano foi benéfico apesar de esporádico, bem como o apoio que também foi escasso. Há aqui da parte da professora um certo olhar para os factores de ordem pedagógica, para além da sua acção, que contribuíram para o sucesso do Rafael:

> A professora Fátima ajudou, embora tenha ido poucas vezes à sua sala. A Domingas só o apoiava à segunda-feira...

A transição deste aluno prende-se de uma forma directa com as aprendizagens exigidas ao nível do 3º ano. Trata-se assim de reconhecer que este aluno tem todas as condições para se integrar numa turma que vá para o quarto ano. Há, deste modo, possibilidade de integração por via de um processo de avaliação normativa. Tendo estas ideias como pano de fundo, a professora explicita o interesse em o Rafael ser integrado numa turma estruturada, uma vez que no próximo ano o aluno perde a turma e a professora e corre o risco de ser integrado numa turma com os "órfãos" de turmas e professores que configuram situações muito diversas.

> Gostaria que ficasse numa turma de um quarto ano já estruturado. Ele integra-se facilmente. O Rafael tem 10 anos e pode fazer uma boa turma.

A rCE não toma pelo menos em consideração este pedido de ordem pedagógica e responde invocando uma racionalidade mais administrativa: "Em todas as escolas do Agrupamento vai haver turmas destas [com repetentes do 4° ano]".

Em resumo, podemos referir que neste caso as evidências que a professora enuncia são sempre duplas, isto é, no 1° período configuram uma situação, mas associada às aprendizagens, e, no 3° período, uma decisão associada às aprendizagens. As aprendizagens aparecem aqui como um eixo comum às intervenções nos diversos períodos. Ao logo do ano, há uma evolução notória dessas aprendizagens que ditam a transição do aluno por este ter atingido o nível esperado no final do 3° ano. Há assim uma articulação estreita entre a avaliação e as aprendizagens, usando um ponto de vista normativo, já que ele se pode integrar e fará um bom grupo. O caso pode vir a diluir-se nessa boa integração.

Quanto aos processos desenvolvidos para ajudar o aluno podem destacar-se dois. Por um lado, a ida deste aluno pontualmente a uma turma do 3° ano e, por outro, o apoio dado pela professora de apoio, mas na própria sala. Estas duas situações ao serem consideradas escassas, trazem para primeiro plano a acção da própria professora. De lento o aluno foi capaz de desenvolver um ritmo normal de aprendizagem.

Quanto às decisões tomadas há a destacar a situação de transição e a explicitação do desejo de, no próximo ano, se criarem boas condições, isto é, condições semelhantes às deste ano para o aluno evoluir naturalmente.

O grupo de pares não tem grande participação, mas vale a pena salientar dois aspectos: por um lado, a perca de oportunidade de discutir a medida de apoio em termos de acolhimento num grupo do mesmo nível, o que podia constituir uma alternativa às respostas mais clássicas e, por outro lado, a resposta administrativa às pretensões desta professora movidas por uma racionalidade pedagógica, também ela discutível. Não se trata de dizer que há mais ou menos razão, mas trata-se de reconhecer que não houve por parte do grupo o reconhecimento que estes são problemas pedagógicos relevantes.

Nesta história sobre o Rafael gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparece referido numa situação de singularidade ao longo do ano.
As informações fornecidas ao conselho	As informações acentuam dois aspectos: o seu estatuto escolar de repetente e as suas aprendizagens em termos de progressos. Ao longo do tempo, a professora vai enfatizando os seus progressos na aprendizagem.
As explicações	As explicações acentuam dois tipos de razões: as causas externas, nomeadamente a família, e o facto de ter pouco contacto com alunos do seu ano de escolaridade.
As perspectivas de evolução	Há da parte da professora boas perspectivas de evolução que parecem ir aumentando com o decorrer do ano. A professora faz referências às iniciativas propostas e nota-se uma valorização do trabalho pedagógico desenvolvido, quer por ela própria, quer por outra professora, quer ainda por uma situação de apoio integrado.
As decisões	Em termos das decisões centradas nos problemas foram tomadas algumas no sentido do aluno frequentar em certos momentos uma turma do 3º ano. Quanto à decisão centrada nos procedimentos normativos, a proposta é de transição pelo facto do aluno ter feito uma boa evolução e poder integrar normalmente um 4º ano.
O conselho escolar	Aceita as opiniões e decisões da professora. A professora uma vez que vai deixar o aluno tenta defender o argumento de que este aluno deveria ser integrado numa turma estruturada. Todavia, o conselho nada diz sobre esta questão.

Sara, 4º ano (Gertrudes)

No início do ano

A professora refere-se a Sara evidenciando a sua situação de transferência e enunciando a seu estado em termos de aprendizagem: "A Sara veio de uma região autónoma e vive com os avós. Ela é fraquita".

Justifica este estado por um problema de doença: "É um problema de saúde".

Contudo, a professora tem boas expectativas sobre a evolução da aluna: "Mas ela é muito empenhada e vai conseguir". A professora de apoio converge também nesta ideia explicitando que: "As lacunas são mais pelo absentismo".

No meio do ano

A professora refere-se à Sara em termos da sua situação de transferida, mas também em termos da sua aprendizagem. Reconhece ainda na Sara um conjunto de características que sustentam a previsão de uma boa evolução em termos de aprendizagem:

> A Sara veio no Natal e trabalha muito e vai atingir os objectivos. Em algumas actividades tem algumas dificuldades, mas corresponde [aos objectivos].

Quanto aos mecanismos de apoio, a professora refere o apoio que ela vai tendo [dentro da sala de aula] apesar deste não estar previsto: "Ela [Sara] não estava proposta, mas tem apoio".

No final do ano, Sara já não é referida em termos de caso do que se pode depreender que Sara está ao nível do restante grupo.

Em resumo, podemos ver que, no início a professora refere a situação de transferência, mas também as suas características pessoais que permitem sustentar a previsão de uma boa evolução. Esta é confirmada no 2º período onde se destaca a sua evolução nas aprendizagens que a colocam praticamente ao nível do grupo turma. Mais uma vez, as características pessoais permitem sustentar as expectativas positivas da professora. A professora de apoio tem uma opinião convergente com a da professora titular. Tanto quanto podemos perceber, a aluna termina o ano integrada no grupo em termos de aprendizagem.

Quanto aos mecanismos de apoio podemos ver que ela beneficia de apoio, mesmo sem estar proposta. Isto é possível porque, como a professora de apoio trabalha na sala de aula e se relaciona bem com a professora titular, pode apoiar mais do que um aluno no seu tempo de permanência na classe.

A avaliação funciona também aqui em relação com as aprendizagens numa perspectiva normativa. Ela deixa se ser um caso, porque se integra no grupo turma e está, em termos de aprendizagem, ao mesmo nível.

Nesta história sobre a Sara gostaríamos de destacar os seguintes aspectos em termos de síntese:

A forma como surge a história	Aparece referida numa situação de singularidade
As informações fornecidas ao conselho	As informações acentuam dois aspectos o seu estatuto escolar de transferida e as suas aprendizagens em termos dos seus progressos. Refere-se ainda às suas características pessoais de uma forma positiva.
As explicações	Razões externas: familiares e de saúde.
As perspectivas de evolução	Há da parte da professora boas perspectivas de evolução que parecem ir aumentando com o decorrer do ano, em função das características da aluna, pelo seu empenhamento É mesmo de salientar que a aluna deixa de ser referida no terceiro período, o que significa que ela se diluiu no grupo turma.

As decisões	Em termos das decisões centradas nos problemas foram tomadas algumas no sentido da aluna beneficiar da ajuda da professora de apoio quando esta estava na sala de aula. Quanto à decisão centrada nos procedimentos normativos, a aluna transita normalmente com os outros. O facto de deixar de ser um caso supõe uma integração em termos das suas aprendizagens no grupo turma.
O conselho escolar	Aceita as opiniões e decisões da professora.

Síntese

Estes três casos apesar das suas especificidades mostram-nos alguns traços comuns nomeadamente:

1. Como aparecem as histórias. De uma forma geral, os casos emergem no discurso dos professores em situação de singularidade. Apenas em Cátia, no final do ano, o caso foi referido como contraponto face aos outros alunos o que pode ser um sinal de aproximação entre essa aluna e o grupo turma.

2. As informações fornecidas. As informações, apesar se fazerem apelo a várias dimensões do indivíduo, acentuam sobretudo o estatuto escolar e as aprendizagens. Apesar dos diferentes estatutos escolares – NEE (Cátia); repetente (Rafael); e transferida (Sara) – há ao longo do ano um acentuar das informações relativas às aprendizagens, quer realçando o progresso dos alunos, quer referindo-se aos níveis atingidos. Parece haver com o tempo uma secundarização do estatuto escolar em detrimento das informações sobre as aprendizagens e sobre as características pessoais. Podemos dizer que as informações, que cobrem diversas dimensões, são em geral pouco sistemáticas, mas há uma tónica nos progressos ou nos níveis atingidos

pelos alunos. Isto é não só evidente nestas três histórias, mas também nos casos do Jorge e do Marcos (ver anexo V).

3. As causas dos problemas. Nos três casos apresentados as explicações ficam a dever-se a causas exteriores à escola. Há contudo, no caso do Rafael, o apontar de uma causa ligada à organização escolar – o facto do aluno, ao ficar retido, ter que acompanhar o grupo turma e não ficar numa turma do mesmo ano.

4. As perspectivas de evolução e os investimentos na acção pedagógica. Em qualquer das histórias podemos notar que há uma opinião positiva da parte dos professores sobre o potencial evolutivo dos alunos. Estas perspectivas podem não estar claramente definidas no início do ano, mas sustentam inúmeras vezes as decisões de transição no final do ano, como podemos ver em Cátia ou em Jorge (ver anexo V). Noutras circunstâncias há, desde o início do ano uma forte crença nas possibilidades de evolução do aluno, como podemos ver com Sara. Algumas vezes, as razões para esta crença, parecem estar baseadas na intuição, na "fé" como alguns professores mencionam (Cátia), noutras situações estão baseadas nos progressos que o aluno vai fazendo, como em Rafael ou em Jorge (anexo V); noutras ainda na valorização de algumas características pessoais, como é no caso de Sara.

Em todos estes casos há, de algum modo, e com intensidades diferentes, referências que valorizam as diversas acções pedagógicas levadas a cabo com esses alunos, quer desenvolvidas pelos respectivos professores titulares, quer pelos professores de apoio, quer ainda por outros colegas. Interessante é notar que aqui também a referência a estratégias de envolvimento do grupo desaparecem, uma vez que não são mencionadas o que reforça o

nosso argumento já referido. O grupo aparece como estratégia, apenas nas situações onde não se esperam grandes aprendizagens.

5. As decisões pedagógicas e normativas. Como pudemos ver nas três histórias os respectivos professores foram tomando algumas decisões pedagógicas ao longo do ano. Em todos eles, quer de modo formal ou informal, existiam situações de apoio desenvolvido em parceria entre o professor titular e o de apoio (Sara e Rafael) ou numa situação mais formal no caso de Cátia enquanto existiu. Com esta aluna, foi mesmo decidido suspender o apoio no final do 2º período.

Na decisão em termos de procedimentos normativos é proposto para todos estes alunos a sua transição. Embora possa haver várias razões para esta proposta, como no caso de Cátia, há uma que atravessa todos estes casos, e que é a sua relativa aproximação ao grupo turma em termos de nível. Vemos isso mesmo em Cátia e em Jorge (anexo V). Neste caso, a professora diz que ele transita mas longe dos outros, todavia isto significa que apesar de tudo se pode compara com os outros. Nos casos de Rafael ou de Sara esta integração no grupo de referência em termos das suas aprendizagens é mais pacífica.

Assim, vemos que a condição para a resolução dos problemas passa por uma aproximação ao grupo de referência em termos de nível escolar. É por se tornar igual aos outros que deixa de ser um caso, como vimos com Sara. O paradigma normativo é ainda o motor da integração ou da segregação.

Assim, neste cenário em que os problemas parecem ir-se resolvendo ao longo do tempo, a avaliação em sentido lato parece estar mais próxima dos níveis de desempenho dos alunos, embora entrem em jogo outros factores

6. O funcionamento do conselho escolar. Tal como no cenário anterior, o conselho escolar parece ser o eco público da voz pessoal do professor. Não há decisões discutidas ou votadas por omissão. A opinião do professor transforma-se na opinião do grupo. Mesmo em situações de discordância como acontece com a decisão de transitar Cátia, a voz do professor prevalece.

Conclusão. Em termos de conclusão apresentamos um quadro comparativo das sínteses que fomos fazendo destes três cenários do contexto de continuidade. Em termos de tendências podemos constatar o seguinte:

Quadro 50 – Síntese dos cenários de continuidade

	O problema persiste no final do ano e o aluno transita	**O problema persiste no final do ano e o aluno é retido**	**O problema é resolvido total ou parcialmente no final do ano e o aluno transita**
Como aparecem as histórias	Como uma situação	Como uma situação	Como uma situação
As informações fornecidas	Globais, acentuando as características pessoais, e os estatutos escolares	Globais, enfatizando os fracos desempenhos em termos de aprendizagem ou das dificuldades	Globais, mas enfatizando os progressos em termos de aprendizagem
As causas dos problemas	Externas	Externas	Externas
As perspectivas de evolução e investimento na acção pedagógica	Sem perspectivas de evolução e com desvalorização da acção pedagógica	Sem perspectivas de evolução e com desvalorização da acção pedagógica	Com perspectivas de evolução e valorização pelo menos parcial da acção pedagógica
As decisões	Tomam-se algumas decisões de natureza pedagógica embora se reconheça a sua relativa ineficácia. As decisões de **transição** são baseadas em critérios vários, mas sem relação com o nível ou as aprendizagens dos alunos	Não há decisões de natureza pedagógica As decisões de **retenção** são propostas pela diferença de nível entre o aluno e o grupo de referência e por não terem ainda nenhuma reprovação	Tomam-se decisões de natureza pedagógica As decisões de **transição** são sustentadas pelo nível do aluno que é próximo do grupo de referência
Funcionamento do conselho escolar	Aceita a opinião do professor	Aceita a opinião do professor	Aceita a opinião do professor

Cenários de descontinuidade

Ao examinarmos a situação de descontinuidade procuramos ter em conta o período em que o aluno foi mencionado, uma vez que as diferentes funções das reuniões podem influenciar o tipo de casos referidos. Embora tenham sido analisadas várias histórias, apresentamos apenas uma relativa ao 1º e outra relativa ao 3º período, uma vez que no 2º período, não houve alunos referidos de forma descontínua. As restantes histórias encontram-se em anexo. Podemos, eventualmente, fazer-lhes referência, para ilustrar algum aspecto considerado conveniente. Também aqui a história está identificado pelo período em que ocorreu, pelo nome do aluno (em primeiro lugar), pelo ano de escolaridade (em segundo), e pelo nome da professora (em terceiro lugar). Uma vez que neste cenário os dados disponíveis são mais limitados apresentamos apenas uma conclusão global para este contexto de descontinuidade.

História do 1º período

Amélia, 2º ano (Ana)

A professora refere-se a Amélia salientando a sua situação de transferência. Caracteriza a situação em termos de um estado de aprendizagem de fraco nível, embora a aluna tenha vindo a progredir de uma maneira satisfatória:

> A Amélia veio transferida da escola de ST António. Vinha bastante atrasada Tinha dificuldades de aprendizagem e agora progrediu bastante. Vou iniciar o 2º ano.

A professora de apoio tem uma opinião convergente com a da professora titular acerca do bom progresso da aluna: "Progrediu bem"; e refere que: "A miúda sente-se orgulhosa por estar ao nível dos outros".

Em termos dos mecanismos de ajuda à aluna, para além do apoio, a própria professora de apoio aconselha a família a arranjar uma explicadora: "Falei com a mãe para arranjar uma explicadora para chegar ao nível dos outros. A mãe foi impecável e assim fez". Justifica dizendo, que: "O trabalho na escola é importante, mas não chega". Reconhece assim que o trabalho da professora titular, bem como o seu são insuficientes para resolver o problema da Amélia. Destaca-se também aqui a referência à convergência de esforços entre a família e a escola, o que contribui como mais uma valia para o sucesso de Amélia.

Do grupo há apenas uma pergunta da rCE: "Ela faz dois anos num?" O facto de Amélia não ter voltado a ser referida indicia que a aluna conseguiu integrar-se no nível de aprendizagem do grupo turma. Mas podemos dizer que fazer dois anos num não é uma tarefa possível de se fazer só na escola. É necessário o recurso a uma ajuda exterior.

Em síntese gostaríamos de salientar:

A forma com surge a história	Aparece referida numa situação de singularidade.
As informações fornecidas ao conselho	As informações fazem realçar o seu estatuto escolar, uma situação de transferência, e as características pessoais que neste caso são valorizadas, e a aprendizagem em termos do reconhecimento dos progressos.
As explicações	As explicações são externas e residem no seu fraco nível escolar.
As perspectivas de evolução	Há uma opinião favorável de evolução, partilhada também pela professora de apoio. Esta opinião é baseada em três evidências, nos progressos que a aluna tem feito, no orgulho que sente e boa cooperação com a família.

	Há uma valorização do trabalho pedagógico, mesmo que este tenha que ser concretizado fora da escola. e uma imagem de boa cooperação familiar. O facto de não ter voltado a ser referida supõe a sua integração
As decisões	São tomadas algumas decisões, com base nos progressos da aluna. Mas ao recorrer a ajuda externa, a professora reconhece que ela não tem possibilidade de fazer um ensino diferenciado. Isto significa também uma desvalorização do trabalho do professor de apoio.
O conselho escolar	Não houve da parte do conselho nenhuma intervenção validando assim as decisões da professora.

Como comentário final sublinhamos que as histórias referidas no 1º período parecem configurar situações de sinalização que podem evoluir em diferentes sentidos. Estes alunos foram provavelmente casos de sucesso, isto é, de integração na turma, o que os fez desaparecer como situações.

Histórias do 3º período

Para ilustrar o 3º período escolhemos duas histórias, a do Leonel por ser um processo de sinalização para o futuro, e a de Maria por ser uma história de sucesso.

Leonel, 2º ano (Dora)

A professora refere-se ao Leonel em termos da sua aprendizagem. Reconhece que este aluno se encontra desfasado do resto do grupo e justifica fazendo apelo às suas características pessoais em termos contraditórios: "Tenho um que se destaca para baixo, porque é muito imaturo (...) mas é esperto. Não percebe as regras".

Há uma tentativa de justificação, fazendo apelo a condições de parto: "A mãe teve um parto difícil ... e pode ter tido alguma coisa".

De resto, estas características, nomeadamente o comportamento, não têm permitido o desenvolvimento de um trabalho rentável. Assim, há a necessidade de o referenciar como um caso: "É complicado gerir o trabalho com ele".

Mas a decisão que toma assenta numa ideia de assumir a responsabilidade pelo aluno e pelas suas decisões: "Vou-lhe dar o benefício da dúvida e para o ano logo vejo. Se for mal, pode [a situação] cair em cima de mim".

Esta decisão parece assentar sobre três pressupostos: a existência de uma continuidade da professora com o aluno, a ideia de que o tempo pode fazer alguma coisa pela imaturidade, e o acreditar que a sua acção pode ajudar o aluno a melhorar.

O grupo de pares não se pronuncia, com excepção da rCE que sugere que Dora peça ajuda à família: "A avó é professora do 1° ciclo e pergunta-se se ela não o ajuda?". Dora nada diz.

Em síntese destacamos:

A forma como surgem as histórias	Aparece referido numa situação de contraponto, isto é, em contraste com o grupo
As informações fornecidas ao conselho	As informações fazem realçar as suas aprendizagens. Destaca a diferença de nível entre este aluno e o grupo turma, mas também aspectos relativos às suas características pessoais. As informações permitem perceber um agravamento progressivo dos problemas e que culminam na diferença de nível com a turma.
As explicações	As explicações são externas e incidem nas suas características pessoais.
As perspectivas de evolução	Reconhece que tem dificuldades em trabalhar com o Leonel, mas tem uma posição ambígua face à evolução futura deste aluno. Parece haver alguma valorização do trabalho pedagógico mas condicionada pelas atitudes do aluno.

As decisões	A professora toma a decisão de transitar o aluno, embora abra a possibilidade de poder decidir no próximo ano, pela retenção. A transição pode ficar a dever-se a dois factores: continuar com o aluno no próximo ano e esperar que a situação se altere, embora reconheça a diferenças de nível entre o aluno e o grupo turma.
O conselho escolar	Não houve da parte do Conselho nenhuma intervenção, validando assim a decisão da professora.

Maria, 4º ano (Madalena)

A professora refere-se à aluna salientando as aprendizagens por referência às do grupo turma, salientando a sua situação em termos de apoio: "Eu tinha alunos muito fracos. O Nuno, a Anabela e a Maria tinham apoio".

Madalena refere a evolução que Maria fez, mesmo tendo-lhe sido retirado o apoio. Esta evolução não é explicada. É apenas constatada com se algo de inexplicável se passasse: "A Maria deu um salto e retirou-se o apoio". A tónica da evolução está posta claramente na aluna e não no trabalho pedagógico aos seus vários níveis.

Em síntese, podemos verificar esta referência à aprendizagem, em termos de recuperação, devido a factores endógenos. A integração da aluna como par do grupo obedece a uma avaliação de tipo normativo, isto é, deixou de haver uma diferença em relação ao grupo turma.

No discurso do professor	Aparece referido numa situação de contraponto, isto é, em contraste com o grupo.
As informações fornecidas ao conselho	As informações fazem realçar as suas aprendizagens.
As explicações	Não há explicações
As perspectivas de evolução	A professora reconhece a evolução que a aluna fez., sem contudo explicar porquê. Atribui essa evolução a factores endógenos e não tanto às suas práticas.

As decisões	A única decisão explícita prende-se com o facto de se ter suspendido o apoio. É suposto que a aluna transita de ano.
O conselho escolar	Não houve da parte do conselho nenhuma intervenção, validando assim a decisão da professora.

Síntese

Em termos de conclusão face aos casos apresentados em contexto de descontinuidade podemos referir o seguinte:

1. Como aparecem as histórias. Nas situações de descontinuidade podemos ver que os casos aparecem mais em situação de contraponto com o grupo, embora apareçam como situações, caso de Paulo ou de Victor (anexo V).

2. As informações fornecidas. As informações embora digam respeito a várias dimensões do aluno, características pessoais (Vitor, anexo V) ou estatuto escolar (Ivone, anexo V) enfatiza de forma particular as aprendizagens, nomeadamente os progressos realizados ou o nível atingido pelos alunos. No caso das referências do primeiro período, os professores dão mais relevo aos progressos ou às dificuldades dos alunos (Vitor, anexo V); no terceiro período referem-se sobretudo ao nível do aluno face ao grupo (Leonel).

3. As causas dos problemas. As causas aparecem referidas como menor nitidez nestes alunos, contudo quando aparecem elas ficam a dever-se a causas externas, nomeadamente às próprias características pessoais dos alunos.

4. As perspectivas de evolução e os investimentos na acção pedagógica. Nestes alunos o que podemos dizer é que não há em nenhum dos casos expectativas negativas face à sua evolução dos alunos. Todavia, há alguns casos em que há boas expectativas, como na história da Amélia, e noutros há expectativas mais moderadas face à evolução do aluno como por exemplo em Victor (anexo V) ou em Leonel. Os professores pretendem sinalizar estes alunos. No caso dos alunos referidos no 1º período, se não voltam a ser referidos é porque tiveram uma boa evolução, mas no caso o sejam no terceiro período, pode ter dois significados. O primeiro é uma sinalização para o futuro, com em Leonel; o segundo é a referência a um caso de sucesso, isto é, em que a aluna se diluiu no grupo turma, como em Maria.

Nos alunos em que há uma expectativa moderada em relação há evolução dos alunos parece haver um certo investimento na acção pedagógica. Os apoios e o vigiar o aluno mais de perto (Victor, anexo V) são as estratégias mais referidas. Curiosamente, no caso de Maria em que se conta um sucesso, este é-lhe atribuído a algo endógeno e ao acaso, em suma incompreensível pela professora.

Há também numa das histórias (Amélia) a referência a uma boa relação de cooperação com a família, nomeadamente no acolhimento e concretização do pedido da escola em arranjar uma explicadora para a aluna

5. As decisões pedagógicas e normativas. As referências a decisões pedagógicas aparecem de forma mais explícita nos alunos referidos no 1º período. As decisões não fogem das já conhecidas, apoio e maior proximidade dos alunos. Todavia, a ideia que paira é que os grandes "heróis" são mesmo os alunos. Se os problemas se resolvem o maior factor de sucesso é o alu-

no. O problema é não se conseguir explicar porquê. Estas explicações são escassas, mas o acaso, o tempo ou factores endógenos são algumas delas. Há apenas uma situação em que o trabalho pedagógico é reconhecido, mas este ocorre fora da escola, numa explicação.

6. O funcionamento do conselho escolar. Tal como no cenário anterior, o conselho escolar parece ser o eco público da voz pessoal do professor. Não há decisões discutidas ou votadas por omissão. A opinião do professor transforma-se na opinião do grupo.

Considerações finais

A análise que efectuamos permite-nos identificar melhor alguns aspectos do funcionamento dos professores no quadro do conselho escolar com fins de avaliação e explicitar alguns sentidos ocultos de procedimentos ou decisões nos processos de julgamento avaliativos por parte dos professores como se pode ver na figura seguinte seguinte:

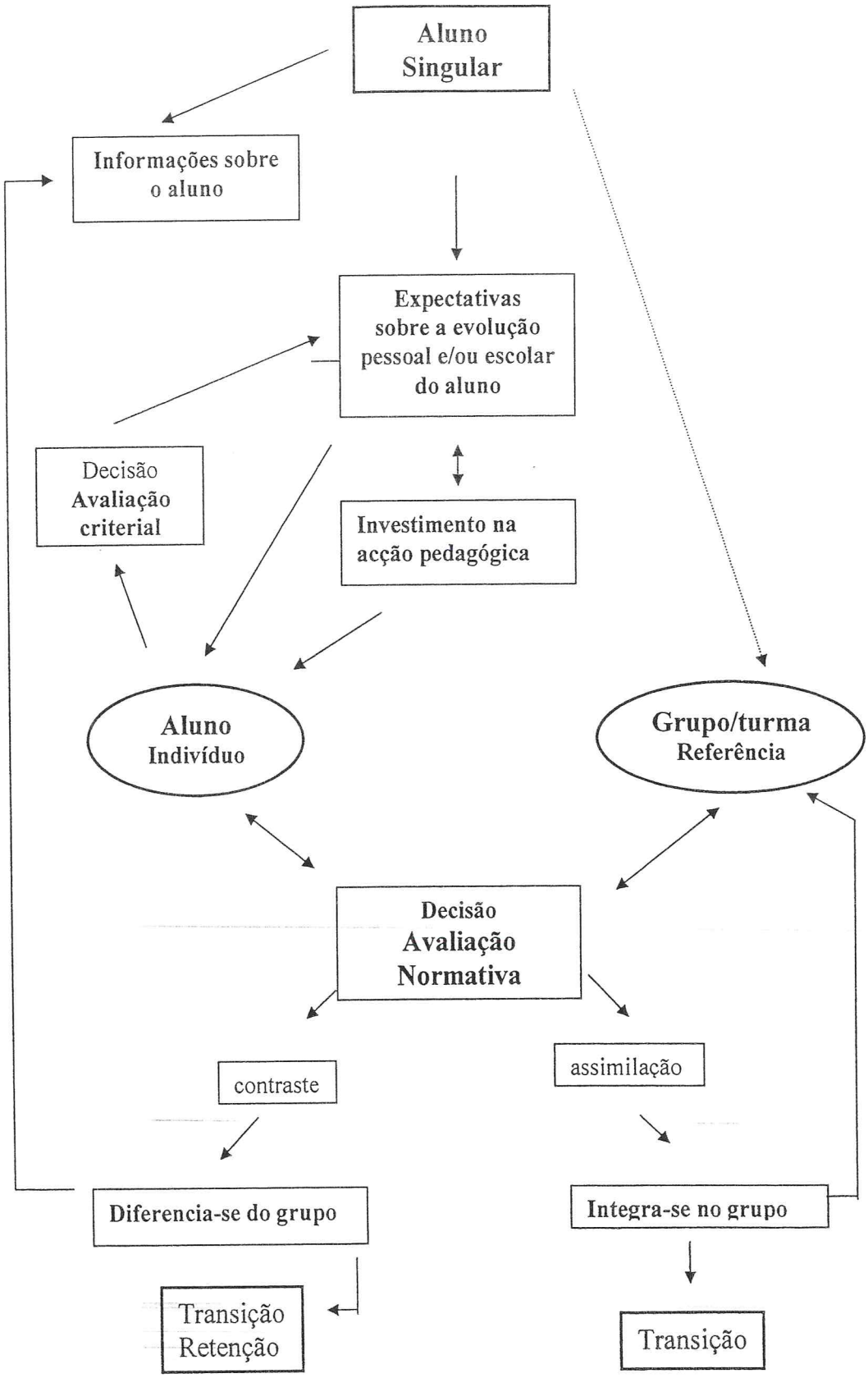


Figura 5 - Etapas no processo de julgamento avaliativo

O aluno singular. No início do ano obviamente que os alunos se diferenciam uns dos outros, mas em termos desta tarefa de avaliação eles agrupam-se em duas categorias: os alunos singulares e o grupo turma. Os alunos singulares são alunos que por algum motivo, se diferenciam do grupo, normalmente por configurarem situações problemáticas em termos escolares. Isto acontece com todos os alunos referidos. Não há nenhum aluno que tenha sido referido por algo de positivo ou por ser uma boa referência. Como vimos, eles emergem no discurso do professor, normalmente como uma situação independentemente dos cenários analisados. Em termos do modo como a história surge, o confronto aparece mais no contexto de descontinuidade. O facto de não serem induzidos, com excepção do Leandro, mostra-nos que quando os professores vão para a reunião já têm uma ideia mais ou menos formada dos alunos a mencionar no conselho. Emitir uma opinião e tomar decisões sobre os alunos problema, parecem ser as expectativas do professor face à tarefa de funcionamento do conselho escolar

As informações que se fornecem sobre os alunos. Seria de supor que numa tarefa de avaliação se trabalhasse em detalhe sobre informações relativas às aprendizagens dos alunos. Todavia, como verificamos em todos os cenários, não é isso que acontece. As informações incidem em termos gerais sobre várias dimensões do aluno. Assim, a decisão a tomar incidirá sobre esta imagem global do aluno. Contudo, no cenário de continuidade em que o problema persiste no final do ano ou é resolvido há uma maior incidência das informações nas situações de aprendizagem, sobretudo no final do ano, como no caso de Tito ou de Rafael. Uma das ideias fortes é que as características pessoais e o estatuto escolar são categorias determinantes nos processos de etiquetagem dos alunos. Dizer que é um aluno com um PEI, repetente, ou imaturo é suficiente para se traçar uma imagem glo-

bal do aluno. Em termos das aprendizagens vemos que o leque de discursos se alarga. O professor pode falar em termos das dificuldades ou facilidades, do progresso do aluno ou do seu nível escolar. Fala normalmente de progresso quando compara o mesmo aluno em tempos diferentes (Helder, p.10) e em nível quando compara o desempenho do aluno com o grupo (Helder, p.8).

Assim, parece ser mais difícil e ambíguo fornecer informações sobre as aprendizagens. Elas precisam de ser complementadas com outras informações aparentemente mais precisas porque estereotipadas. Contudo, a visão final é que estas informações formam um conjunto relativamente vago e pouco sistemático.

As expectativas sobre a evolução pessoal e/ou escolar do aluno. Através das várias histórias analisadas pode ver-se que os professores têm um conjunto de opiniões formadas sobre a evolução previsível de cada um dos alunos que mencionam. Estas opiniões certamente que estão relacionadas com as imagens que os professores têm de cada aluno. Neste nosso estudo não temos evidências que permitem relacionar de forma mais directa estas informações com essas opiniões, mas podemos dizer que esta ideia de previsibilidade se forma a partir de várias informações. Aquilo que o nosso estudo permite dizer é que no caso dos alunos referidos em situação de continuidade, mas em que os problemas persistem no final do ano, não parece haver expectativas positivas face à evolução daqueles alunos como podemos ver por exemplo em Rosa, Carlos ou Filipa. Quando os problemas se resolvem total ou parcialmente parece haver uma expectativa positiva face à evolução do aluno. No cenário de descontinuidade há em todos os casos

uma expectativa moderada (Leonel) ou positiva (Amélia) face à evolução desses alunos.

O investimento na acção pedagógica. As expectativas que os professores têm sobre a evolução previsível dos alunos, geram de facto, movimentos diferentes face ao aluno. Há alguns professores que as referem em termos de fé no futuro do aluno, como no caso de Cátia, e outros parecem valorizar mais algumas acções pedagógicas com vista a minimizar os problemas como no caso de Rafael ou Sara. Estas acções podem ou não resultar mas o que podemos ver no discurso dos professores é como eles se referem a essas acções, ou melhor, como é que eles as valorizam ou não.

Mais uma vez se voltarmos às histórias dos alunos vemos que reflectem diferentes opiniões sobre este assunto. Não temos neste estudo dados que permitam perceber até que ponto estas atitudes são fruto de uma história pessoal do professor, mas temos alguns dados que nos permitem mostrar que esta valorização não está relacionada de uma forma linear ao sucesso ou insucesso dos alunos. Por exemplo, no caso de Maria, que é uma história de sucesso, o professor atribui esse sucesso a algo de inexplicável- a um salto. Em situações de insucesso das iniciativas pedagógicas, ou em que reconhecem que já não sabem o que fazer, os professores continuam a tentar com no caso de Jorge (anexo V) ou de Victor.

Outra das evidências que temos refere-se ao modo como os professores encaram estas intervenções pedagógicas em função dos cenários trabalhados e dos alunos em concreto. Nas situações de continuidade, em que os problemas persistem parece não haver nenhuma valorização das acções

pedagógicas uma vez que estas não são referidas. Há aqui uma certa ideia de fatalidade em que o aluno terá que viver com o seu problema.

No cenário de continuidade em que os problemas se resolvem ao longo do ano há alguma valorização da acção pedagógica, como no caso de Sara ou de Rafael. No cenário de descontinuidade, sobretudo no terceiro período, parece haver apenas uma valorização moderada, isto é, com o tempo de verá, como no caso de Leonel.

O facto dos professores não valorizarem a intervenção pedagógica, não significa que não a experimentem, ou lidem com essas acções. De facto, a maior parte destes alunos têm apoio pedagógico, mas este só aparece valorizado de forma explícita em poucas histórias como em Sara ou Rafael. A importância desta valorização reside no facto, desta ser uma condição para o desenvolvimento de processos de regulação pedagógica, de desenvolvimento de uma pedagogia centrada no problema do aluno. Assim, a sua desvalorização é um indício da pouca importância atribuída aos processos de regulação pedagógica, baseados numa pedagogia diferenciada.

Como já referimos, ao longo destas histórias, toma forma a ideia de que o aluno com problemas é um protagonista central no processo de aprendizagem. Têm que viver com os seus problemas e sobreviver e quando os ultrapassam, isso deve-se, no dizer dos professores, ao acaso, ou a factores endógenos inexplicáveis. A escola ocupa-se apenas dos alunos que integram os grupos de referência, dos que evoluem normalmente, para os que estão fora do grupo resta-lhes apenas algum "golpe de asa" que os traga de novo à normalidade.

As decisões. Consideramos aqui os dois tipos de decisões que os professores tomam no âmbito deste conselho. Todavia, as decisões de natureza pedagógica não são tomadas efectivamente neste contexto. O professor informa apenas o conselho das decisões que tomou, sozinho ou como os seus colegas, nomeadamente o professor de apoio. Estas decisões resultam da constatação de um problema e da vontade de agir sobre ele. A maior parte das vezes esta decisões são tomadas ao longo do ano, mas com especial incidência no primeiro período, e resultam de uma avaliação de natureza criterial em que se procura perceber a evolução do aluno face ao seu ponto de partida para assim determinar os seus pontos fortes e fracos e agir em conformidade. Podemos verificar, com excepção do cenário de continuidade em que os alunos são retidos como em Carlos e Filipa, que em todos os outros cenários se tomaram decisões de natureza pedagógica independentemente de se acreditar ou não nelas. Contudo, parece que estas medidas configuram um estreito leque de possibilidades. As mais referidas são a maior proximidade ao aluno; os apoios; as explicações; e o envolvimento da turma com o aluno. A proximidade e os apoios não são referidos com grande entusiasmo em termos de êxito, ao contrário das explicações que é assegurado por outro professor fora da escola. O envolvimento com o grupo, que é referido apenas no cenário de continuidade em que os alunos transitam, parece ser visto como o último recurso em casos de alunos com maiores dificuldades.

Deste modo, pode gerar-se um ciclo que reforça a ideia de descrédito ou pelo menos na desvalorização da acção pedagógica. Os problemas são mal delimitados; a intervenção faz-se de uma forma não relacionada com este, os resultados não são animadores, não vale a pena então intervir. Os casos de sucesso que fogem a este ciclo ficam a dever-se a factores de ordem

endógena. Assim, podemos dizer que em função das histórias analisadas este tipo de avaliação formativa, sendo de certo modo uma prática, não se revela como um instrumento útil que ajude os professores na resolução dos problemas e que encoraje os encoraje na sua utilização. Deste modo, a grande função do professor no quadro deste conselho consiste em operacionalizar uma avaliação com características sumativas, em que a comparação entre o desempenho do aluno, e a imagem que o professor tem dele é avançado como argumento para a transição ou retenção dos alunos.

É isto que se passa nos diversos cenários analisados:

No cenário de continuidade em que os problemas persistem os alunos que transitam são alunos que já têm uma repetência, em que o seu atraso face ao grupo de referência é bastante acentuado, em que o contraste é de tal modo visível que nem sequer tem sentido falar nele. Neste caso, a avaliação parece não estar directamente ligada às aprendizagens, mas a aspectos de evolução pessoal e social, como no caso de Rosa, Helder ou Leandro. A avaliação funciona como um instrumento de gestão do tempo de permanência do aluno no 1º ciclo, uma vez que não se acredita no papel que a acção pedagógica poderá ter nestes alunos. Todavia, estes alunos continuarão como casos problema no ano seguinte.

No caso em que os alunos são retidos, há uma dupla argumentação. Por um lado, ainda nunca repetiram, mas por outro, é referida a diferença de nível entre os alunos e o grupo de referência. Este cenário pode configurar alunos de características diferentes, uns, como o caso do Tito com características pessoais mais "pesadas" e com um nível de atraso maior, ou outros, como o Carlos e a Filipa, com um nível mais próximo do grupo turma. Estas duas

situações nestes dois cenários, apesar de numa primeira abordagem parecerem diferentes poderão fazer parte do mesmo tipo de funcionamento. Se o contraste entre o nível do aluno e o grupo de referência for grande há como que um ampliar dessa diferença, perdendo o seu sentido. Assim, intervêm outros factores em jogo como os progressos individuais e o passado escolar. Se o contraste de níveis é aceitável então essa diferença aparece como justificação social para a retenção. Estes alunos continuarão como casos, já que assumem o estatuto escolar de repetentes.

No cenário de continuidade em que os problemas se resolvem total ou parcialmente o aluno transita, uma vez que a resolução do problema passa por uma aproximação do nível escolar do aluno ao grupo de referência. Neste caso há um processo de assimilação do nível do aluno no grupo. Estas diferenças são certamente variáveis, mas socialmente podem considerar-se aceitáveis. É o que acontece na história de Cátia ou de Sara. Enquanto Sara se dilui no grupo durante o ano; em Cátia é reconhecido mesmo no final do ano algumas diferenças face ao grupo de referência, contudo é aceitável a sua transição. Estes alunos podem ou não persistir no ano seguinte como casos. Na medida em que um estatuto escolar de repetente é suficiente para que ele seja visto como um aluno problema. Nos cenários de descontinuidade a referência ao nível do aluno está presente e o caso desaparece justamente por se concretizar esta assimilação ao grupo de referência.

Assim podemos dizer que a conformidade ao grupo é aquilo que rege o funcionamento escolar. Os desvios ou as integrações marcam as situações problema ou o seu fim. Nesta perspectiva o tipo de avaliação que tem sentido é uma avaliação de tipo normativo. A avaliação criterial funciona apenas nos casos sem esperança, e nunca é por si só um critério de decisão

para a transição ou retenção. Todavia, é de realçar que estas decisões de retenção ou transição são também fortemente influenciadas por outros factores, como por exemplo o estatuto escolar do aluno, nomeadamente se já tem retenções anteriores.

Para concluir, gostaríamos apenas de deixar uma observação. O diferencial de nível que é aceitável ou intolerável, o próprio nível do grupo de referência são constructos pessoais que não são normalmente explicitados. Todavia, parecem funcionar como grandes categorias de tipificação no âmbito do conselho escolar.

O conselho escolar. Toda esta sequência de procedimentos que acabamos de discutir ocorre no contexto do conselho escolar que é um órgão colegial e que institucionalmente tem a responsabilidade das opiniões "oficiais" sobre cada aluno. Assim, não é de desprezar um olhar, sobre alguns traços da cultura deste conselho. Através deste nosso estudo podemos identificar dois traços mais intensos:

– O conselho escolar é um eco público da voz particular do professor

A opinião do conselho é a opinião do professor. O conselho assume na generalidade das vezes por omissão a opinião que o professor explicita. Mesmo em situações em que há discussão, é a decisão do professor que prevalece e que o conselho aceita como sua. Podemos encontrar um exemplo desta postura no caso de Cátia. O conselho só vota quando o professor de uma forma explícita põem o caso à votação do conselho e isto raramente acontece.

Assim os professores vão para o conselho com os seus casos definidos, enunciam-nos e passam ao seguinte. O conselho não tem um papel mobilizador para a discussão de outros casos. Como vimos, há apenas um caso induzido, isto é que aparece na sequência dos trabalhos do conselho escolar.

– O conselho escolar parece não ter funções de natureza pedagógica.

A atitude de escuta por parte dos elementos do conselho é uma constante, com raras excepções. As intervenções mais frequentes são dos professores de apoio, mas estas vão habitualmente no sentido daquilo que já foi expresso pelo professor titular. A voz do especialista não parece ter um efeito esclarecedor face aos problemas do aluno. Quando algum professor fornece algumas indicações ou faz algumas propostas face ao futuro do aluno, não há da parte deste conselho nenhuma atitude de discussão ou de compromisso com essas propostas. Podemos encontrar um exemplo do que acabámos de afirmar na história de Rafael e no caso de Jorge (anexo V).

– O conselho escolar como contexto onde se afirmam estatutos profissionais.

Os diálogos mais frequentes ocorrem entre os professores titulares e os professores de apoio dos respectivos alunos. Raramente um colega emite pareceres sobre as opiniões ou decisões de um colega. Há como que um acordo tácito de respeito pelos estatutos. Mesmo os professores quando intervêm fazem-no corroborando as opiniões do professor titular, havendo uma sintonia entre a voz do "prático" e a do "especialista". Mas, por vezes, esta paz quebra-se e há como que um diálogo a propósito do aluno, que parece ter mais a ver com uma marcação de poderes que pelo interesse pelo aluno, como se pode ver na história do Américo (anexo V). Por último, parece que

quando há interpelações ou intervenções por parte do conselho elas acontecem mais sobre uns professores que sobre outros. No nosso estudo o maior número de intervenções ocorreu a propósito de alguns caso apresentados por Ana. Trata-se apenas de uma constatação. Não temos elementos para uma explicação.

Em síntese e tentando responder às nossas questões de partida, podemos dizer que, o facto de o aluno ser "diferenciado" em relação ao grupo, não constitui, só por si, nenhuma vantagem. Parece que aquilo que é mais determinante é a opinião que o professor tem sobre o potencial evolutivo do aluno. Assim, a função de prognóstico da avaliação desempenha um papel fundamental na construção do sucesso.

O sucesso do aluno consiste em diluir-se no grupo, isto é, confundir-se com outros, em termos dos seus desempenhos escolares. Todavia, estes níveis e seus diferenciais, é qualquer coisa que não é explicitado publicamente, isto é, fica na esfera do privado. Podemos salientar aqui o papel da avaliação normativa como instrumento de construção do sucesso. É de salientar que enquanto socialmente se tem uma imagem de que este tipo de avaliação é a mais objectiva e rigorosa, constatamos que ela é bastante aleatória e privada. Por último, quando o aluno se integra no grupo de referência, os professores parecem não valorizar a acção pedagógica e atribuir o sucesso a factores endógenos ou de acaso.

Capítulo XI

Os Alunos Problema nas Fichas de Informação aos Encarregados de Educação

Não se pode pedir aos pais* que tenham um papel activo na escolaridade dos seus filhos sem os manter informados sobre as dificuldades, os desempenhos, os prognósticos ou as orientações que daí decorrem. Assim, um dos objectivos da formalização da avaliação em cada trimestre é produzir um conjunto de informações sobre o aluno de modo a disponibilizá-la aos encarregados de educação. Estas informações da responsabilidade de cada professor são em geral produzidas depois da reunião do conselho escolar. Pode considerar-se, assim, que esta informação fornecida aos pais constitui efectivamente o lado público e visível da avaliação dos alunos que se vai construindo de uma forma pessoal e privada.

A construção desta informação implica necessariamente um esforço de síntese de vários elementos que os professores foram recolhendo ao longo do período. Esta síntese corresponde ao que os professores consideram importante dizer acerca daquele aluno ao encarregado de educação ou mesmo ao próprio aluno. Não se trata aqui de uma informação trocada entre pares, mas uma informação que tem como destinatários um público leigo, ainda que fazendo parte do sistema educativo. São-no como utentes e não como especialistas. Assim, isto implica também uma adaptação da linguagem do professor, para uma boa compreensão dos destinatários.

Os dois factos atrás referidos – os destinatários e a adaptação da linguagem – justificam um novo olhar, uma vez que estamos perante um tipo de informações supostamente diferente, daquele que é explicitado pelos professores entre si.

* Utiliza-se o termo pais com o sentido de encarregados de educação, sejam estes os pais naturais ou não.

Estas informações, sendo um dos meios mais importantes de comunicação entre a escola e a família, têm significados e consequências na forma como as famílias se relacionam com a escola através da escolaridade dos seus filhos. Deste modo, as informações avaliativas que a escola torna pública, não podem ser vistas como algo "inerte", isto é, sem intenções, significados e consequências, tanto para os emissores como para os receptores.

É esta a questão de que nos ocupamos no presente capítulo, limitando o nosso estudo apenas à compreensão do significado das informações produzidas pela escola para os encarregados de educação.

Para concretizar este estudo procuramos:

- Identificar o tipo de informações que são disponibilizadas aos encarregados de educação ao longo do ano de modo a perceber os seus significados e funções

- Identificar os objectivos destas informações e perceber o seu contributo para uma mobilização dos alunos e ou encarregados de educação no decurso da escolaridade.

O registo de avaliação – suporte da avaliação informativa

O registo de avaliação (anexo VI) é o suporte posto à disposição dos professores para produzirem as suas sínteses avaliativas de cada aluno. Este registo é um documento elaborado pelos serviços centrais do Ministério da Educação e aplicado em todas as escolas. É um documento de produção

centralizada e externo à própria escola e de aplicação universal a todas as escolas.

Podemos considerar que, do ponto de vista da sua estrutura, ele se divide em duas partes: uma que operacionaliza os objectivos, e contém um conjunto de indicadores pré-definidos que incidem sobre as áreas disciplinares e sobre atitudes e comportamentos do aluno; outra mais descritiva que incide sobre a síntese final e as consequências pedagógicas que daí derivam, bem como observações que o professor entenda fazer, e ainda sobre a avaliação final de ano ou ciclo. (ver anexo VI)

Assim, na primeira parte, o professor apenas assinala o nível atingido pelo aluno nos parâmetros considerados para cada uma das disciplinas e faz uma apreciação sobre o comportamento do aluno no que respeita às atitudes, assiduidade e participação no projecto de escola. Na segunda parte, o professor tem que elaborar um texto que corresponda à síntese final e, se for caso disso, descrever as medidas pedagógicas tomadas ou a desenvolver.

Podemos ver que o registo de avaliação tem uma parte (a primeira) em que o professor tem uma reduzida margem de manobra para descrever o estado do aluno na medida que a sua tarefa consiste em escolher dos indicadores da lista aquele que melhor se adapta ao aluno e, outra parte, em que o professor tem ampla liberdade para escrever sobre o aluno, obviamente que em termos de síntese. Nesta parte, o professor pode incluir todos os aspectos sobre o aluno que achar relevantes. Esta parte, é a história escrita que o professor conta do aluno, e a explicação/legitimação do que assinalou na 1ª parte.

É este tipo de informação que nos interessa fundamentalmente para a análise, porque é aqui que o professor escolhe o que quer dizer ou não sobre cada aluno e onde justifica as opiniões emitidas. Contudo, podemos também recorrer a informação contida nos outros campos, desta 2ª parte.

Dois olhares sobre os registos de avaliação

Para concretizar os objectivos a que nos propomos, vamos olhar para esta informação a partir de duas lógicas diferentes. A primeira, tomando as sínteses dos alunos problema como um só objecto de análise, em que se procura identificar as marcas características desta informação aos pais, ao longo do ano. A segunda, olhar este discurso informativo através de três sínteses de alunos com problemas – mas em situações escolares e/ou desfechos finais diferentes – e de um de um aluno sem problemas, de modo a perceber se estas diferenças são dadas a conhecer aos pais e que uso faz desta informação para um potencial envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos.

Tal como nos capítulos anteriores, partimos para esta análise tendo em conta os objectivos desta informação, bem como as próprias sínteses elaboradas pelos professores. Deste modo, quer as dimensões de análise, quer as categorias, foram surgindo de acordo com a informação em análise e tendo em conta as categorias já usadas nos capítulos anteriores.

As dimensões de análise consideradas são: os dados sobre o aluno; as perspectivas de evolução do aluno; as orientações que o professor traça; as decisões que toma, e as saudações.

Tendo como estrutura estas dimensões estabelecemos um conjunto de categorias em cada dimensão. Estas ilustram de um modo mais fino o tipo de informações dentro de cada dimensão.

Os **dados sobre o aluno** compreendem a caracterização que o professor faz sobre o aluno, e os aspectos que o professor salienta nesta imagem sobre o aluno. Estas informações podem incidir sobre:

- a aprendizagem – aqui destacam-se os problemas ou as dificuldades em termos das aprendizagens que o aluno enfrenta;

- as características pessoais dos alunos – aqui destacam-se os aspectos da personalidade dos alunos e o modo como se relacionam com as diversas tarefas escolares;

- o rendimento escolar – aqui destacam-se as informações relativas aos percursos escolares em termos da sua evolução.

As **perspectivas de evolução** compreendem a explicitação das expectativas e ou ideias que o professor tem sobre as potencialidades evolutivas do aluno em termos escolares. Estas tanto podem ser positivas, como negativas.

As **orientações para a acção** compreendem as opiniões, conselhos que o professor dá acerca do aluno numa perspectiva de melhoria do seu rendimento ou de superação das dificuldades. Estes conselhos podem ter diferentes destinatários:

– os encarregados de educação – quando estas opiniões ou orientações se dirigem aos encarregados de educação de forma directa ou mais indirecta;

– os alunos – quando este tipo de informação se dirige de uma forma explícita a estes destinatários.

As **decisões** compreendem as resoluções que os professores tomam acerca dos alunos. Estas tanto podem ser de natureza pedagógica, como administrativa.

– pedagógicas – aquelas que reenviam para as medidas pedagógicas já tomadas ou a tomar visando a solução dos problemas do aluno, nomeadamente os apoios pedagógicos;

– administrativas – aquelas que enunciam uma resolução de retenção ou de transição de ano.

As saudações compreendem aquilo que o professor diz e parece que tem como principal objectivo assegurar a relação interpessoal com o aluno e/ou encarregado de educação. Estas podem ser de felicitações ou de cortesia.

– felicitações – quando se manifesta satisfação de algo que correu bem ou se destaca algum aspecto considerado relevante no decorrer do período;

– cortesia – quando o professor refere uma saudação social.

Os discursos de avaliação informativa

Projecto Área Escola

De acordo com o que vimos no capítulo X, o discurso avaliativo apresenta diferenças fazendo emergir diferentes funções da avaliação ao longo dos diferentes períodos. Um dos aspectos que será interessante verificar é se isso também se passa nas informações aos pais ou se pelo contrário as informações são mais normalizadas e uniformes.

Antes da síntese final há um campo de preenchimento sobre a participação do aluno no projecto da área escola. Este tipo de informação, sendo mais factual e normalizado, embora seja também descritivo, merece alguma atenção pois dá uma imagem do envolvimento e do comportamento do aluno em geral e em tarefas que não são exclusivamente de natureza escolar. Contudo, apresentamo-lo, de uma forma destacada porque nos parece de uma natureza diferente da síntese geral que o professor tem que fazer do estado do aluno. No ano lectivo de 1999/2000 o projecto desenvolvido na área escola foi comum a todas as turmas, e consistiu, na construção de um espaço de conhecimento mútuo entre todos os alunos e todos os professores. Este projecto desenvolvia-se através da animação de oficinas de actividades que os professores ofereciam e por onde passavam todos os alunos.

A participação dos alunos neste projecto nunca foi uma dimensão referida nos conselhos escolares. Pode dizer-se que este tipo de informação passa directamente do professor aos pais sem nenhuma desocultação em sede do conselho escolar. É uma informação muito normalizada que põe a tónica na participação do aluno nesse projecto e nas suas actividades. Assim, em

termos gerais os professores consideram que os alunos participam. Todavia, nalguns casos enfatizam aspectos particulares dessa participação tais como: (i) gosto ou o interesse: "Participa com interesse nas actividades desenvolvidas" (Helder, Deolinda); (ii) a participação activa: "Participou de uma forma activa" (Filipa, Patrícia); (iii) a capacidade de integração: "Integra-se com facilidade nas actividades". Este tipo de informação transmite na generalidade uma imagem positiva do aluno nesta área do projecto. Contudo há uma situação de um aluno, em que a informação veiculada contraria estas imagens positivas ao confinar a participação do aluno no projecto às suas características: "Participou dentro das suas possibilidades" (Leandro, Fernanda). Podemos também verificar ainda que, em dois casos no primeiro período, os professores referem que os alunos tiveram uma participação insuficiente – um aluno do 1º ano e outro transferido – e nos dois períodos seguintes uma boa participação.

Síntese final

O quadro que a seguir se apresenta mostra-nos o tipo de informações dadas aos pais no conjunto dos catorze alunos. O facto do número total de alunos ser reduzido e de serem os mesmos alunos considerados nos três períodos, justifica que os resultados possam ser apresentados em termos absolutos e não através de percentagens. Assim o resultado, que aparece em cada quadrícula, representa o número de alunos em que essa categoria foi utilizada em termos de informação

Quadro 51 – Tipo de informação usada na construção da síntese

		Ano	Períodos		
Dimensões de análise	**Categorias de análise**	N=42 (3 x14)	1ºP N=14	2ºP N=14	3ºP N=14
Dados sobre o aluno	Aprendizagem	23	12	8	3
	Características Pessoais	21	9	9	3
	Rendimento Escolar	24	5	8	11
	68		26	25	17
Perspectivas de evolução	Expectativas	1		1	
	1			1	
Orientações para a acção	Encarregados de educação	14	5	5	4
	Alunos	5	1	2	2
	19		6	7	6
Decisões	Pedagógica	25	8	8	9
	Administrativas	10			10
	35		8	8	19
Saudações	Felicitação	3		2	2
	Cortesia	12	4	4	4
	15		4	6	6

De acordo com os dados que se podem observar no quadro anterior podemos extrair, em termos gerais, dois tipos de constatações:

- A construção das sínteses faz-se utilizando, fundamentalmente, dois tipos de informação: dados sobre o aluno e decisões que se tomam no decurso do ano.

- O que se diz aos pais é relativamente diferente de período para período.

As informações utilizadas na construção das sínteses finais

Como podemos notar, de todo um conjunto de informações passíveis de serem usadas para construir as sínteses, tal como acontece no seio do con-

selho escolar, os professores usam principalmente dados centrados no aluno, fazendo emergir aspectos relativos à aprendizagem, às características pessoais e ao seu percurso e rendimento escolar. Pode dizer-se que este tipo de informações constitui uma espécie de "bilhete de identidade escolar do aluno". O segundo tipo de informações diz respeito às resoluções que os professores tomam acerca dos alunos, no desempenho da sua profissão, isto é, enquanto especialistas. Estas decisões tanto dizem respeito a medidas pedagógicas adoptadas para erradicar ou minimizar as dificuldades dos alunos, como resoluções administrativas de retenção ou transição de ano.

Vejamos de seguida, de um modo mais detalhado, os dados que são fornecidos sobre o aluno e perceber as suas principais características:

Dados sobre o aluno

Aprendizagem. Os professores referem-se à aprendizagem para indicar os problemas que existem ou não, neste campo. Nos casos dos alunos sem dificuldades o que é mencionado é a simples ausência de problemas a este nível: "Não revelou dificuldades dignas de registo em qualquer área" (Daniel; Dora).

No caso dos alunos com dificuldades os problemas de aprendizagem, tanto podem ser enunciados em termos relativamente vagos:

> Lê com alguma facilidade, mas tem dificuldades ao nível da escrita...na Matemática tem bastantes dificuldades. (Cátia, Anabela)

como podem ser mais explícitos e concretos:

> Na área da Língua Portuguesa identifica as palavras-chave e as sílabas que as constituem, mas apresenta dificuldades na formação de novas palavras e na estruturação das frases. (Helder, Deolinda)

Estas explicitações são mais frequentes em Língua Portuguesa. Contudo, em Matemática as dificuldades também são enunciadas em termos vagos e gerais:

> Na Matemática atingiu um nível satisfatório, embora precise de treino para conseguir avançar nas situações problemáticas. (Tito, Ana)

ou de forma mais explícita e concreta:

> Em Matemática já reconhece os números até 100 e faz contagens progressivas e regressivas até 100. Continua a ter dificuldades na aplicação de sinais > = < ; na decomposição de números; na realização das adições (...). (Leandro, Filomena)

O Estudo do Meio nunca aparece referido quando se fala em aprendizagem. Raramente a informação, sobre aprendizagem, é dada aos pais em termos de uma forma "pura e dura" como no caso de Patrícia acerca do João: "(...) apresenta dificuldades de interpretação e compreensão, cálculo e raciocínio" (Patrícia, João). Na maior parte das vezes ela é dada de uma forma mais matizada, muito embora se acentue a dificuldade:

> (...) associa bem a imagem à palavra, mas precisa de ser mais autónomo na leitura. (Tiago, Ana)

Ao olharmos para o quadro 51 podemos ver que a utilização deste tipo de informação na construção das sínteses parece variar ao longo dos períodos. Em doze sínteses informativas, ela é referida no primeiro período, e depois

vai sendo progressivamente menos utilizada ao longo dos outros dois períodos. No terceiro período é apenas utilizada em três sínteses.

Características pessoais. Os professores referem-se às características pessoais destes alunos associando-as às aprendizagens e/ou ao rendimento escolar como um dado explicativo do desempenho escolar do aluno:

> O Victor tem-se mostrado mais empenhado e interessado em melhorar o que tem sido conseguido. (Victor, Rosa)

> O progresso na aprendizagem é dificultado devido à sua baixa auto - confiança e o grande medo de errar. (João, Patrícia)

Embora em termos destas características as informações sejam de uma forma clara associadas à explicação do sucesso ou da dificuldade do aluno, existem alguns casos em que tal como na aprendizagem, estas são apresentadas de uma forma mais matizada:

> O Raul tem bastantes capacidades e aprende tudo o que lhe é dito, mas simplesmente recusa-se, de uma forma sistemática, a realizar os trabalhos propostos. (Raul, Raquel)

As características mais referidas remetem para a esfera do que poderemos designar como a área da motivação, da personalidade e das relações com os outros.

> O Tito é um aluno que mostra interesse pelas actividades escolares. (Tito, Anabela)

> O Raul apesar de continuar muito inseguro fez alguns progressos. (Raul, Raquel)
>
> (...) Mostra-se sociável, integrando-se com facilidade nas actividades do grupo. (Rosa, Gertrudes)

No quadro da síntese final, as características pessoais parecem desempenhar essencialmente um papel explicativo para os sucessos ou fracassos dos alunos. São habitualmente apresentados ou como factor de ajuda ou de travão ao sucesso escolar destes alunos. Estas características são também apresentadas de uma forma relativamente vaga e usando conceitos do senso comum.

Este tipo de informação também parece mostrar uma certa utilização preferencial de período para período. É utilizada em nove sínteses no 1° e 2° períodos para, no 3°, ser usada em três.

Rendimento escolar. Ao contrário das duas categorias atrás mencionadas, as informações sobre o rendimento do aluno sofre uma variação, que é crescente ao longo do ano. Referida em cinco sínteses no 1° período, chega ao 3° período referida em onze sínteses, que são a quase totalidade. Esta informação sobre o rendimento no final do ano é construída na base de um processo de verificação da conformidade, isto é se o aluno atingiu ou não os objectivos pretendidos. O professor desempenha aqui o seu papel de controlador do rendimento escolar.

No 1° e 2 períodos os dados sobre o rendimento dos alunos podem ser apresentados de duas maneiras recorrendo aos seus progressos nas aprendizagens, ou recorrendo ao sistema de objectivos para o ano em questão. Em

ambos os casos, estamos perante uma perspectiva criterial, isto é, a explicitação é feita em termos dos progressos do aluno e não em termos do nível global do aluno. No primeiro caso, faz-se apelo claro e explicito aos progressos, no segundo à consecução dos objectivos:

> O Helder durante este período revelou alguns progressos tanto na área de Língua Portuguesa como na de Matemática. (Helder, Dora)

> O Marcos mostra pouco interesse pela actividade escolar. Nesta altura o seu aproveitamento não satisfaz. (Marcos, Rosa)

> A Cátia não conseguiu atingir os objectivos propostos para este período. (Cátia, Ana)

Esta perspectiva de atingir os objectivos embora seja dominante em todos os períodos, é a regra no 3º Período. Neste, o rendimento escolar comunicado aos encarregados de educação faz-se em termos de o aluno ter ou não alcançado os objectivos para o ano, numa ou nas diversas disciplinas.

> O aluno não cumpriu os objectivos mínimos para o 4º ano que permitiam transitar para o 5º ano. (Carlos, Patrícia)

> A aluna atingiu os objectivos mínimos propostos para o 2º ano em Língua Portuguesa. Continua a revelar muitas dificuldades em matemática. (Cátia, Anabela)

Se os alunos tinham projecto educativo ou PEI essa situação é explicitada, quer para os casos de transição, quer de retenção, mantendo contudo uma perspectiva normativa. Os objectivos são diferentes face aos restantes alunos, mas ou se atingem, ou não.

> O Tito não atingiu os objectivos propostos no seu programa educativo. (Tito, Anabela)

> A Rosa revelou progressos (...). Atingiu os objectivos propostos no plano educativo individualizado, continuando sempre a necessitar de ajuda. (Rosa, Gertrudes)

No caso dos alunos discutidos em conselho escolar ao longo dos três períodos e que atingem os objectivos, o professor não deixa de evidenciar, algumas dificuldades ou insuficiências, marcando assim a diferença face aos alunos considerados normais:

> O Tiago neste período melhorou bastante (...) Atingiu os objectivos estabelecidos para este ano de escolaridade. Sabe aplicá-los, nem sempre com a segurança esperada. (Victor, Rosa)

No caso dos alunos considerados normais os professores também usam uma referência criterial formulada de um modo mais global: "O seu aproveitamento global foi bom" (Daniel, Dora) ou mais centrada na consecução dos objectivos: "Atingiu com bastante facilidade os objectivos propostos para o 2º ano e revelou um bom ritmo" (Nádia, Dora). Todavia enquanto nos alunos problema é sempre referenciada a situação especial do aluno, de modo a preparar para a continuidade das eventuais dificuldades no futuro, nos casos dos alunos sem problemas é veiculada informação que de certo modo tranquiliza face ao futuro, se tudo continuar como até ao momento.

Assim, o rendimento escolar é nestas sínteses marcado por uma perspectiva criterial, centrada ou no percurso do aluno ou na consecução dos objectivos. Esta tendência vai-se evidenciando ao longo do ano. Mesmo nos casos em que os alunos têm um projecto individual o modo de operar com os

objectivos mantém-se. Os objectivos são diferentes mas o rendimento define-se não pela progressão do aluno face ao seu ponto de partida mas pelo diferencial entre o ponto actual e aquele em que deveria estar. Para os alunos com dificuldades, mesmo nos casos em que se verifica a consecução dos objectivos, este sucesso não deixa de ser sempre condicionado.

Tal como as informações referidas anteriormente também o rendimento escolar parece ser utilizado de um modo preferencial em função dos períodos lectivos. A sua utilização vai aumentando do primeiro para o terceiro período.

Em síntese, podemos dizer que estes três tipos de informações dão uma imagem da criança enquanto aluno. Estas constituem, de certo modo, parte do "bilhete de identidade escolar" num dado momento. Descrevem o aluno em termos das suas dificuldades escolares de uma forma aparentemente detalhada, factual e situam-no em termos do seu desempenho, utilizando para isso uma linguagem que decorre da especialidade da profissão docente. Associadas a estas informações invocam-se características pessoais do alunos para explicar os problemas e ou as dificuldades. Mas neste caso raramente se consegue ultrapassar uma linguagem próxima do senso comum, que é também ela partilhada pela maioria dos pais. É sobretudo nesta troca de imagens sobre a criança na sua personalidade, que surgem por vezes conflitualidades entre a escola e os pais. Cada um conhece e reconhece a criança de modos diferentes e é a palavra de um oposta à do outro.

As informações relativas ao desempenho escolar fazem-se tendo por base um sistema de referência criterial tendo como de referência não a turma,

pelo menos de uma forma directa, mas a consecução dos objectivos por cada um dos alunos. O tipo de linguagem usada é, pelo menos, aparentemente de especialista, uma vez se refere ao aluno em termos de domínio de objectivos, que estão na primeira página da ficha, mas são os professores enquanto profissionais que controlam e julgam se o aluno os atingiu ou não. Estamos assim não só, perante a linguagem mas também diante de um gesto de especialista, e como tal, distante do discurso de senso comum.

Perspectivas de evolução do aluno

Nas informações para as famílias não é dado este tipo de informação de uma forma explícita. Há apenas um caso em que o professor se dirige ao aluno e explicita o que pensa sobre as suas possibilidades: "Vitor, tenho a certeza que te vais esforçar muito e que conseguirás ultrapassar esta barreira dos erros" (Vitor, Rosa). Apesar deste discurso tentar estabelecer um compromisso de trabalho com o aluno, não deixa de ser um reconhecimento por parte do professor das potencialidades da interacção professor/aluno.

Em síntese, pode dizer-se que naturalmente os alunos e os encarregados de educação se interrogam sobre o que irá acontecer num futuro próximo. Mas a resposta a esta questão fica, como dissemos, por responder pelo menos de uma forma explícita. Este desvendar de expectativas de uma forma expressa, que constituem ao mesmo tempo compromissos, como vimos no caso de Vitor, não são objecto de informação explícita aos encarregados de educação, em nenhum dos períodos. Todavia, estas perspectivas podem ler-se de uma forma implícita e indirecta, quer através de algumas explicações das dificuldades, quer nas orientações dadas. Mas a capacidade dos pais lerem nas entrelinhas estas mensagens é diferente consoante os seus níveis

de escolaridade. Assim, a capacidade de compreensão e consequente mobilização será também diferenciada.

Orientações para a acção

Como podemos ver pelos dados apresentados, alguns professores não só traçam uma imagem do aluno em termos retrospectivos, mas prescrevem algumas recomendações em termos de acção que poderão ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades ou a melhorar o seu desempenho escolar. Como podemos constatar, estas recomendações dirigem-se, quer para encarregados de educação, quer directamente para os alunos, muito embora esta última situação tenha uma expressão menor.

Encarregados de educação. As orientações para os encarregados de educação, podem ser diversas e apelar para a necessidade de levarem a criança a uma consulta:

> Seria importante a ajuda de alguém especializado, no sentido de se obterem pistas para orientar o nosso trabalho de forma a ajudar o Raul a ultrapassar o problema. (Raul, Raquel)

ou enunciar um conjunto de comportamentos desejados, que o aluno deveria adoptar para ultrapassar os seus problemas ou melhorar o seu desempenho:

> Espero que durante o 2º período demonstre o mesmo interesse pela aprendizagem e a mesma vontade de aprender e ainda que continue a respeitar os outros como até aqui. (Carlos, Patrícia)

Deve estudar durante as férias. (Marcos, Rosa)

Deve continuar a estar atenta, a trabalhar e a querer fazer sempre mais, melhor e mais rápido. (Nádia, Dora)

Como podemos ver, estas informações são sempre enunciadas na terceira pessoa e referem-se sobre tudo à esfera das atitudes, que são um aspecto do que designámos por características pessoais. Estas orientações nunca se referem a acções pedagógicas a desenvolver e como é que os pais poderiam vir a colaborar. Mesmo nas situações onde o aluno tem apoio pedagógico, nada se diz sobre o que se faz de concreto nesse contexto.

Este facto não deixa de ser coerente com o que já tínhamos referido acerca da pouca visibilidade e valorização do trabalho pedagógico. Provavelmente a dificuldade em compreender em toda a sua extensão e complexidade a dificuldade de um aluno, deixa o professor sem possibilidade de definir uma acção muito precisa. Assim, prefere fazer apelo para o desenvolvimento ou mudança de aspectos do comportamento, vistos muitas vezes, como sendo questões de educação familiar.

Alunos. Nas orientações destinadas ao aluno, o professor dirige-se de uma forma clara e explícita ao aluno e aconselha-o a adoptar um certo tipo de comportamentos ou de atitudes. Estas podem recair sobre aspectos específicos e relativos ao trabalho na sala de aula ou ao que deve fazer nas férias:

Para o próximo ano deverás preocupar-te com a organização e apresentação dos teus trabalhos. (Filipa, Patrícia)

Nestas férias deverias ler algumas notícias de jornais ou revistas e discuti-las com os teus familiares e amigos. (Carlos, Patrícia)

Estas orientações, que têm o aluno como interlocutor, parecem ser mais centradas em tarefas concretas quando comparadas com aquelas que são dirigidas aos encarregados de educação, mas aparecem sobretudo no final do ano, quando as decisões já foram tomadas.

Parece haver dois tipos de comunicação que não se misturam, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo, quando esta se dirige aos alunos ou aos pais respectivamente. Obviamente, que se pode sempre argumentar que, como a informação é lida pelos pais, o que é recomendado às crianças é também uma recomendação aos pais. Estas orientações não parecem sofrer alterações de período para período. Provavelmente dependem mais do estilo do professor do que da oportunidade de a fazer em determinado período.

Em síntese, este tipo de informações é fornecido apenas por um número restrito de professores e estas orientações parecem depender mais do estilo do professor do que da oportunidade decorrente dos períodos lectivos. Este tipo de informações tanto ocorre com os alunos mais problemáticos, como com os alunos sem problemas.

Os professores dirigem-se de forma diferente aos encarregados de educação e aos alunos. Aos primeiros, fazem apelo à necessidade do aluno desenvolver determinado tipo de atitudes ou comportamento, isto é dirigem-se às características pessoais dos alunos. Aos segundos fazem apelo ao desenvolvimento de tarefas ou adopção de comportamentos mais concretos. Quando estas mensagens coexistem não há de forma directa e explicita uma articulação das orientações para os encarregados de educação e para os alunos.

Estas orientações são sempre redigidas na 3ª pessoa, para os pais, e na 2ª para o aluno. O professor raramente se expõe revelando também o que faz ou pensa fazer com o aluno em termos do trabalho pedagógico de modo a explicitar uma relação entre o que pensa fazer e o que pede aos alunos ou aos pais.

Decisões

Outro tipo de informações que são usadas de uma forma também frequente, isto é, em mais de metade das sínteses, são as decisões. Estas clarificam de um modo explícito, as resoluções que os professores tomam face aos alunos, no âmbito da sua actividade profissional, tanto no que concerne a medidas de acção pedagógica, como a decisões de orientação/certificação em termos de transição ou retenção. Estas decisões, sobretudo as primeiras, podem ser apresentadas como factos consumados ou como uma possibilidade apenas fazendo apelo à necessidade da opinião dos encarregados de educação. Uma co-responsabilização na decisão pode criar condições para um maior envolvimento e cooperação dos pais na ajuda aos problemas dos alunos.

As decisões que os professores comunicam aos pais cobrem dois tipos de resoluções. Por um lado, decisões que se prendem com medidas de apoio pedagógico de que o aluno usufruiu ao longo do ano, por outro, por medidas de resolução relativas à transição ou retenção do aluno.

Pedagógicas. No âmbito das decisões pedagógicas os professores apenas informam os pais de que o aluno beneficia de certo tipo de apoio, isto no caso do 1º e 2º períodos. Esta informação tanto pode ser geral: "Apoio

individualizado na sala de aula" (Carlos, Patrícia) ou mais explícitas quanto à forma: "É apoiado quatro vezes por semana (4 horas) pela professora de apoio educativo" (Helder, Dora).

No 3º período, embora de uma forma menos frequente, informam-se os pais das medidas de apoio de que o aluno beneficiou ao longo do ano: "Foi apoiado três vezes por semana pela professora de apoio educativo (Tito, Anabela). De uma forma geral e nos casos em análise, os professores comunicam aos pais algo já decidido e em marcha, sem deixar margem para eventuais negociações. Num dos casos e no 3º período, a professora explícita aos pais a necessidade de o aluno continuar a necessitar de apoio no ano seguinte: "Continua a necessitar de apoio individualizado e meios de trabalho em casa" (Cátia, Anabel). Mesmo em termos de futuro, como neste caso, não se tomam eventuais iniciativas de consertação de esforços em termos de apoio para o ano seguinte. Em resumo, podemos dizer que este tipo de informações se resume a informar os pais sobre as medidas pedagógicas que os professores no seu papel de especialista acharam por bem desenvolver com os alunos para fazer face às suas dificuldades. Muitas destas decisões têm que ter o consentimento ou pelo menos o conhecimento dos pais. Assim, esta ficha serve também para formalizar estas decisões. Estas estão habitualmente redigidas numa linguagem que sinaliza o poder de decisão, isto é, da escola face aos pais. Mesmo que tenha havido uma negociação com os pais, esse facto não transparece neste tipo de informações, sabendo que pelo menos nalguns casos teve que haver pelo menos um acordo dos pais para os projectos, de onde decorrem os apoios. Outra das características desta informação é o facto de nada ser dito sobre a substância dos apoios, isto é, o que se faz e como se faz com o aluno. Fica-se apenas pela forma.

Administrativas. Nas decisões de tipo normativo que acontecem fundamentalmente no 3º período, os professores, informam os pais sobre a resolução de transição ou retenção de ano: "Transita ao 3º ano de escolaridade" (Leandro, Luís). Este tipo de informação nunca é dado de uma forma isolada. Aparece normalmente associado a informações relativas aos percursos escolar, às aprendizagens ou mesmo a características pessoais. Deste modo, estas informações legitimam e explicam a tomada de decisão. Estas tomadas de decisão aparecem assim de uma forma ainda que aparente fundadas no saber e poder do especialista que é o professor.

Como já fomos referindo, e se pode constatar no quadro 51, o uso das decisões varia ao longo dos períodos, sobretudo no que respeita às decisões administrativas. Estas são referidas apenas no terceiro período. Obviamente que esta situação pode parecer evidente, uma vez que é no final do ano que se sabe se o aluno transita ou não. Contudo, no 2º Período existem as avaliações sumativas extraordinárias que decorrem de uma certa antecipação da avaliação de final de ano. Este tipo de dados não é objecto da síntese, mesmo no caso em que estas se verificaram. A própria ficha tem um espaço próprio para informar sobre a retenção ou transição. Assim, este tipo de informação poderia não ser dada em termos de síntese, como de resto aconteceu nalguns casos, nomeadamente nos dois de sucesso. Perante os dados apresentados pelo professor não vale a pena dizer o que era claro no caso destes alunos. Os outros dois alunos em que o professor também nada menciona, são do 1º ano em que a transição é, por lei, obrigatória.

Podemos dizer que, sempre que há retenção ou que a transição não significa a erradicação dos problemas, a própria síntese refere a decisão adminis-

trativa tomada. Deste modo, seja qual for a decisão, esta é uma sinalização de que o aluno continua, pelo menos, com algumas dificuldades.

Em síntese, as decisões, que são porventura um dos gestos profissionais mais marcantes da função do professor, situam-se numa esfera de especialidade. A decisão do professor é um gesto de especialista e este é talvez mais forte do que a utilização de uma linguagem especializada, que é neste caso muito escassa e centrada na forma.

Este tipo de informações explicita o estatuto escolar do aluno e nesta medida constitui uma outra dimensão do "bilhete de identidade do aluno". Esta dá do aluno uma dimensão da sua história escolar, fornece os dados para a memória permanente do aluno. Mesmo que o professor mude, mesmo que os detalhes e problemas do aluno se percam de um ano para o outro, fica sempre presente a informação se é um aluno de apoio e se é ou não repetente. A informação sobre as decisões representa assim, a marca visível e pública do aluno. A sua colecção dá-nos a história escolar daquele aluno.

Saudações

Este tipo de mensagem escrita é normalmente dirigido ao aluno. Não tem tanto um caracter informativo, mas é sobretudo um gesto de simpatia e ao mesmo tempo de empatia com os destinatários.

Cortesia. Estas saudações são na sua maioria o que consideramos de cortesia. Referem-se às férias sobretudo no 3º período ou à quadra festiva próxima do momento em que tem lugar a informação: "Boas férias" ou "Feliz Natal". Estas mensagens de cortesia parecem estar mais ligadas com um

estilo do professor do que com os momentos em que a avaliação ocorre ou com o tipo de aluno.

Felicitação. O outro tipo de saudações – as felicitações – embora menos frequentes parecem variar com os períodos. De facto, as felicitações só acontecem nos 2º e 3º período configurando duas situações diferentes.

As felicitações no 2º período reforçam alguns aspectos do comportamento do aluno, embora este continue com dificuldades: "(...) contudo deve ser felicitado pelos seus esforços." (Carlos, Patrícia) ou: "No entanto, a sua vontade de continuar a actividade, de aprender e nunca desistir é digna de felicitações" (João, Patrícia). Aqui parece que estamos perante uma situação de incentivo e de valorização do aluno junto dos pais apesar das suas dificuldades.

No 3º período elas referem-se a alunos que tiveram dificuldades durante o ano, mas que as superaram. Neste caso as felicitações parecem dirigir-se ao global do aluno e são explicitadas em termos de parabéns. Estamos, igualmente perante uma valorização do aluno por ter conseguido superar as dificuldades.

Em síntese, o que parece ser dominante nestas fichas é a ausência de uma palavra de cortesia. Este facto evidência que, de uma forma geral, não há uma grande preocupação em construir por esta via uma relação mais pessoal e simpática, com os encarregados de educação. Cumpre-se apenas a função de informar de uma forma burocrática.

As felicitações são ainda mais raras e poderiam em nosso entender desempenhar um papel importante na valorização dos alunos. Todavia, esta prática de valorização parece não ser uma regra da nossa escola, dado o número exíguo deste tipo de manifestações.

Conclusão

Sobre as informações dirigidas aos pais que decorrem da avaliação nos diversos períodos podemos salientar os seguintes aspectos:

- A construção de um "bilhete de identidade escolar"

Na construção das sínteses privilegia-se de forma mais frequente o uso de um certo tipo de informações - dados pessoais e decisões - que constituem algo parecido com um "bilhete de identidade escolar do aluno" actualizado ao momento. Bilhete de identidade, porque tem a informação essencial sobre o aluno que o distingue no essencial dos outros alunos. Enquanto os dados pessoais permitem que a imagem do aluno se ajuste a cada momento, isto é, seja mutável em cada um dos períodos, as decisões revelam, de uma forma oculta, o estatuto do aluno. É sobre o resultado destas decisões que se constitui a "memória" do aluno durante o seu percurso escolar. Estes resultados das decisões administrativas dão-nos o lado estável da imagem do aluno. Há através deste "jogo" e desta combinação de informações, um conjunto de aspectos que variam ao longo do ano explicitados através dos dados pessoais e outros aspectos que tendem a ser mais estáveis como o ser um aluno repetente ou com um projecto educativo especial. Estas informações são o resultado das decisões nomeadamente das administrativas. Mesmo que o aluno continue com problemas no final do ano, e estes se

projectem para o ano seguinte, a informação que é dada coloca a ênfase no desempenho do aluno, legitimando assim a sua retenção ou transição. Há assim uma variabilidade possível que decorre da relação desta informação com a do período anterior, mas há também uma informação estável que se prende com o estatuto do aluno e que a nova informação pode vir a acentuar ou a minimizar. A variabilidade e a estabilidade das informações sobre os alunos são duas peças fundamentais para a credibilização da escola e sobretudo do trabalho dos professores. Se as dificuldades, potencialidades ou o rendimento dos alunos fossem estáveis, não se percebia qual era a acção do professor. Mas se a evolução do aluno fosse feita em termos de grandes variações, de altos e baixos, das duas uma ou o professor não tinha avaliado bem o aluno ou então tinha-se enganado na sua avaliação. De qualquer modo era o trabalho do especialista que ficava sob suspeita, ou de incompetência ou pior ainda de incúria.

Assim, estas informações sobre os alunos não só são importantes como eventual veículo de informação, mas são sobretudo indispensáveis à credibilização da Escola e ao trabalho dos professores.

- Uma síntese baseada numa linguagem e em gestos profissionais

A opinião pública em geral pressupõe-se que a avaliação é baseada em dados objectivos sobre o desempenho dos alunos. Ora, é justamente essa a imagem que a escola dá. Os dados pessoais relativos à aprendizagem são abundantes e utilizam uma linguagem de especialista. A apreciação do rendimento escolar para além de usar igualmente este tipo de linguagem, decorre do exercício de um dever e poder profissional e institucional. As decisões embora utilizem uma linguagem normativa e estereotipada decor-

rem também de um gesto profissional. Rodeadas por tecido profissional, estas informações inibem os outros actores, não profissionais – encarregados de educação e alunos – de as discutir. O silêncio sobre as informações configura a sua aceitação e a sua veracidade. Torna-se assim uma verdade socialmente aceite e validada. Deste modo, estes registos de avaliação são o culminar do processo de passagem da esfera do privado ao domínio público da avaliação e seus resultados, isto é, a validação social da verdade institucional de cada aluno.

Não é certamente por acaso que as ideias sobre as perspectivas de evolução dos alunos não são referidas nas sínteses. Estas ideias parecem ser muitas vezes baseadas nas intuições, experiência do professor e nos afectos, isto é, numa amálgama de aspectos que contrariam a ideia de objectividade e rigor profissional e científico. Se isto fosse explicitado em termos públicos a avaliação poderia ser trazida para "os corredores" e todos teriam uma palavra a dizer. Ora ninguém e muito menos a Escola está interessada em que a avaliação saia da esfera do profissional e se torne num assunto debatido ao nível do senso comum. Assim, a linguagem utilizada tenta encontrar o seu refúgio ou na linguagem ou nos gestos profissionais. Mas este cenário, aparentemente sem mancha, tem um ponto fraco. Ao justificar os problemas dos alunos os professores invocam as características pessoais dos alunos, a situação numa linguagem de senso comum. Ora neste terreno, os pais intervêm porque também eles conhecem muito bem as características pessoais dos filhos. É por aqui que os processos de avaliação sofrem as suas contestações, ou que se instalam algumas zonas de conflitualidade entre a escola e os encarregados de educação, o que traz à luz do dia a fragilidade destes discursos profissionais.

- Uma síntese que não convida os pais a um envolvimento com a Escola.

Se a justificação dos problemas do aluno é feita em termos de senso comum e baseada nas suas características pessoais, não há um agir de especialista para resolver essas dificuldades. Sendo assim, os professores não são capazes ou não querem pedir aos pais ajudas concretas e realizáveis para ajudar os seus filhos.
Como vimos, as orientações além de usadas poucas vezes, quando se destinam aos pais são vagas e fazem apelo a aspectos relativos ao comportamento das crianças em que muitos pais já estão envolvidos. Assim, esta informação não trazendo nada de novo não se torna mobilizadora. Para além disso, as informações são apresentadas como factos consumados onde não há dúvidas, e também não se equaciona a opinião dos outros. Isto também não contribui para uma aproximação.

Estes registos de avaliação e estas sínteses assumem, muitas vezes, de uma forma clara, o cumprimento de uma função burocrática de informação técnica, isenta de afectos que revelem uma processo de comunicação humanizado em que se partilha algo de comum que é caro ao emissor e receptor. A ausência destes gestos, também não incentiva uma proximidade desejável, para a construção de interacções formativas.

As imagens dos alunos em situações singulares nas sínteses finais

Neste segundo olhar sobre as sínteses procura-se perceber até que ponto as sínteses reflectem as diferentes situações escolares dos alunos, isto é, se há um certo padrão de construção dessa informação ou, se pelo contrário, ela

se ajusta à individualidade dos alunos, e como é que isso é comunicado. Sabendo que esta dimensão informativa funciona junto dos encarregados de educação como um importante veículo de comunicação entre a escola e a família, é de supor que esta informação e a forma como é dada, tenha repercussões no comportamento dos encarregados de educação.

Para prosseguir este estudo, tomámos como objecto de análise quatro sínteses representativas de singularidades existentes no contexto escolar. Três delas referem-se às situações relativas aos cenários de continuidade, referidas no capítulo anterior, e uma representativa de um aluno sem problemas.

O olhar sobre cada um dos casos é feito através de cinco campos de análise. Quatro deles e as respectivas categorias foram os utilizados no capítulo anterior, a saber: os dados pessoais; as explicações para os problemas; as perspectivas de evolução, as decisões e o quinto que designámos como "imagem prospectiva do aluno" dá-nos conta se o aluno, independentemente da decisão de transição ou retenção, continua como um aluno problema, ou, se pelo contrário, torna-se num aluno sem problemas.

Os problemas persistem e os alunos transitam

A síntese do 1º período

A professora começa por enfatizar aspectos das suas características pessoais que deixam transparecer alguma ambiguidade. A imagem que fica é da persistência de problemas:

> O Helder mostrou esforçar-se na execução de tarefas que lhe são propostas, no entanto, desmotiva-se facilmente e tem dificuldade em levar um trabalho até ao fim.

A professora reconhece e explicita o que o aluno precisa para minimizar as suas dificuldades: "Necessita de estímulo e apoio constante".

A professora salienta ainda as aprendizagens dos alunos com destaque para o balanço das dificuldades/potencialidades, tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática:

> Na área da Língua Portuguesa identifica palavras-chave e as sílabas que as constituem, mas apresenta dificuldades na formação de novas palavras.
>
> Na Matemática identifica os números até 12, mas não os compõem nem decompõe.

Por último, informa sobre o número de vezes que o aluno é apoiado pelo professor de apoio e dirige-se ao aluno desejando boas férias

A síntese do 2º período

A professora começa por salientar os progressos do aluno em termos do percurso escolar do aluno:

> O Helder durante este período revelou alguns progressos tanto na área de Língua Portuguesa como na Matemática.

Clarifica este progresso dando-lhe um certo tom de moderação e mesmo de alguma ambiguidade, salientando o que o aluno já aprendeu, e as dificuldades que tem. Invoca ainda às características pessoais do aluno como um obstáculo ao sucesso, deixando claro que o Helder contínua a ter problemas:

> Já lê e escreve frases embora seja pouco persistente na realização de tarefas. No que respeita à Matemática os progressos são menos evidentes.
>
> Continua a ser muito dependente e a necessitar de incentivos constantes.

Informa ainda os encarregados de educação que o aluno está a ser apoiado quatro vezes por semana, pela professora de apoio educativo.

A síntese do 3º período

A professora destaca apenas o percurso escolar do aluno em termos da sua consecução numa perspectiva criterial uma vez que invoca o projecto educativo do aluno como quadro de referência para a avaliação: "Atingiu os objectivos propostos no seu programa educativo". A professora informa também a decisão que toma em termos de progressão/retenção: "Transitou ao 3º ano".

Informa ainda os pais sobre o apoio que o Helder beneficiou durante o ano.

Em síntese, podemos verificar que o Helder é dado a conhecer aos pais como um aluno com problemas ao nível da aprendizagem, muito embora esta imagem seja atenuada pela forma de apresentar o aluno que é feita enfatizando as suas potencialidades e as dificuldades e ilustrando-as com situações concretas. Os problemas do aluno, nomeadamente a falta de persistência nas tarefas, é explicitada como um fenómeno endógeno, para o qual a professora conhece alguns antídotos - estímulo e apoio constante. Este facto permite supor que a professora os usará dentro das suas possibilidades, saindo assim sublinhada a acção do professor titular no trabalho com o aluno. É nesta perspectiva que se pode entender os avanços reconhecidos ao longo dos diversos períodos, e mesmo o facto de ter conseguido

atingir os objectivos do seu projecto educativo. É de resto esta situação que sustenta a decisão sobre a transição do aluno para o ano seguinte. Aos pais, nada é pedido em termos de ajuda de forma explícita. São apenas informados das decisões pedagógicas que a escola tomou em termos dos apoios. Nada mais é dito sobre os apoios o que o aluno faz ou a importância desse apoio.

As fichas dirigem-se essencialmente aos pais, só no primeiro período há uma saudação paro o aluno.

Nesta síntese sobre o Helder gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

Dados sobre o aluno	A ênfase é posta nas aprendizagens, no desempenho face ao seu percurso escolar e nas características pessoais do aluno.
Explicações para os problemas	Ênfase nas características pessoais, como factor endógeno.
Perspectivas de evolução	Não é dito nada de forma explícita. Contudo, parece haver um acentuar da necessidade da acção do professor para que o aluno progrida. Não é dado destaque ao trabalho da professora de apoio.
Decisões	Os pais são informados das decisões que a escola tomou sobre os apoios em termos do número de horas Quanto à decisão administrativa, a transição é baseada numa justificação criterial
Imagem prospectiva	Apesar de transitar, continua com problemas

Os problemas persistem e os alunos são retidos

A síntese do 1º período

A professora começa por enfatizar aspectos relativos à aprendizagem nomeadamente as suas dificuldades, mas acentua igualmente aspectos relacionados com as suas características pessoais que são um factor positivo na superação dessas dificuldades. Os problemas continuam, mas fica também

traçada uma imagem ambígua devido à forma como o aluno lida com esses problemas:

> O Carlos continua a expressar-se com muita dificuldade oralmente e por escrito (...) apresenta também dificuldades de interpretação de textos ou de frases simples.
>
> (...) No entanto, nota-se que tem realizado um esforço para combater essas dificuldades.

A professora salienta o que é necessário que aconteça para o aluno ultrapassar as dificuldades. A tónica é posta nas características pessoais do aluno.

> Espero que durante o 2º período demonstre o mesmo interesse pela aprendizagem e a mesma vontade de aprender e ainda que continue a respeitar os outros como até aqui tem feito.

Por último a professora informa os pais de que o aluno tem tido apoio individualizado na sala de aula e deixa uma saudação geral.

A síntese do 2º período

A professora refere-se à aprendizagem salientando as dificuldades do aluno. Continua a destacar as suas características pessoais no modo como lida com estas dificuldades:

> A grande dificuldade do aluno está em comunicar em Português, o que o impede de progredir nas aprendizagens.
>
> (...) Deve ser felicitado pelos seus esforços.

Contudo, neste balanço parece acentuar-se o quadro das dificuldades do aluno.

A síntese do 3º período

A professora começa por dar orientações ao aluno para as férias que se avizinham. Estas orientações incidem na zona de dificuldades que o aluno manifestou ao longo do ano:

> Nestas férias deverás ir até à Biblioteca Municipal (...) e deverás passar um pouco do teu tempo a ler. Treina a escrita e a leitura.

A professora enuncia de seguida a sua decisão de retenção do aluno, justificando-a segundo uma perspectiva aparentemente criterial invocando os objectivos mínimos desejados no 4º ano:

> O aluno não cumpriu os objectivos mínimos para o 4º ano que permitiam transitar para o 5º ano.

A professora termina dirigindo-se ao aluno desejando-lhe: "Boa sorte para o próximo ano e boas férias".

Informa ainda os encarregados de educação, que o Carlos beneficiou de apoio individualizado na sala de aula.

Em síntese, podemos verificar que o Carlos é dado a conhecer aos encarregados de educação como um aluno com problemas no âmbito da aprendizagem muito embora esta imagem seja por vezes tornada ambígua devido ao modo como o aluno se posiciona em termos das suas características pessoais. Estas são referidas como um factor positivo para ultrapassar as difi-

culdades. Neste caso, a professora evidencia apenas as dificuldades do aluno em termos das aprendizagens, sem referir as suas potencialidades. Os problemas do aluno – a dificuldade de expressão – não é explicada, embora se possa perceber que o professor não a atribui a uma "culpa" do aluno. O aluno até se esforça por ultrapassar o seu problema, mas este parece ser mais poderoso, continuando a agravar-se. A professora enfatiza apenas o esforço e o empenho do aluno como medidas para ultrapassar o problema.

Todavia, estas vão-se revelando como insuficientes já que o problema continua a persistir. Sobre as decisões pedagógicas sabe-se apenas que o Carlos tem apoio na sala de aula. A professora nada refere acerca da sua acção com o aluno no trabalho em redor das dificuldades. A decisão de retenção é justificada através duma perspectiva aparentemente criterial. O aluno não atinge os objectivos para o 4º ano. Mas o que isto significa é que o aluno se afasta do grupo de referência e é por isso que não pode transitar. É como se a professora negasse o seu envolvimento em todo este processo. Ela apenas aplica as normas que estão consignadas sobre esta matéria.

Aos pais nada é pedido em termos de ajuda de forma explícita. São apenas informados das decisões pedagógicas que a escola tomou em termos dos apoios. As fichas têm, ao longo dos três períodos, uma palavra ou saudação para o aluno.

Nesta síntese sobre o Carlos gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

Dados sobre o aluno	A ênfase é posta nas aprendizagens, nomeadamente nas dificuldades do aluno e nas suas características pessoais.
Explicações para os problemas	A professora não dá nenhuma explicação para os problemas.

Perspectivas de evolução	Embora também nada seja dito de uma forma explícita, pode inferir-se alguma possibilidade de evolução positiva sobretudo do primeiro para o 2º período. A tónica é posta apenas nas atitudes do aluno
Decisões	Os pais são informados das decisões que a escola tomou sobre os apoios em termos do tipo de apoio Quanto à decisão administrativa a retenção é baseada numa justificação aparentemente criterial.
Imagem prospectiva	O aluno contínua com problemas.

Os problemas resolvem-se, total ou parcialmente, e os alunos transitam

A síntese do 1º período

A professora começa por se referir às características pessoais da Cátia, porque, segundo ela, é numa postura diferente nalguns aspectos destas características que está a chave para ultrapassar as dificuldades: "Necessita de consolidar a aprendizagem com maior esforço e empenho da sua parte" (Cátia, Anabela).

Faz de seguida um balanço centrado na aprendizagem da aluna sobre as suas dificuldades e potencialidades e foca também o seu percurso escolar neste período.

Daqui resulta uma imagem algo ambígua face a esses avanços:

> Lê com alguma facilidade mas tem bastantes dificuldades a nível da escrita. Na Matemática tem bastantes dificuldades no raciocínio e na compreensão das noções básicas.
>
> No entanto, este período fez alguns avanços na aprendizagem.

Uma das justificações para os problemas incide nas suas características pessoais. Assim é neste terreno que a professora vê a solução para o caso: "A aluna precisa de ser mais esforçada, pois é muito preguiçosa" (Cátia, Anabela). A professora informa ainda o número de vezes que a aluna tem apoio por semana.

A síntese do 2º período

A professora começa por referir o percurso escolar da aluna, tomando como referência os objectivos para esse período. Ilustra aspectos desse percurso, destacando alguns relativos às aprendizagens da aluna, em termos das suas dificuldades ou do que já consegue fazer.

> A Cátia não conseguiu atingir os objectivos propostos para este período (lê com alguma correcção e escreve com conhecimento dos casos de leitura), fazendo aprendizagens a nível do 1º ano, ainda com dificuldade.
>
> Dá muitos erros não lê o que escreve. Confunde ainda os casos de leitura, trocando as letras (...) e até as sílabas. A nível da Matemática tem também muitas dificuldades, principalmente no raciocínio. Efectua operações (+ e -) e só resolve problemas com ajuda.

Daqui resulta uma imagem marcadamente deficitária da aluna muito embora com algumas ambiguidades, uma vez que apesar de tudo consegue algumas coisas.

A professora refere ainda algumas das características pessoais da Cátia que acentuam a visão deficitária. Estas características são entendidas em simultâneo como efeito e causa dos problemas.

> É uma criança que requer a atenção constante do professor, sendo pouco autónoma e dependente do adulto.

A professora explicita claramente o tipo de ajuda que a aluna precisa. A ênfase é posta na ajuda que os pais devem dar:

> Precisa de se esforçar mais e de ter um maior apoio em casa de modo a incentivá-la, e a treinar a leitura e fazer testes ortográficos.

Informa ainda sobre o número de vezes que a aluna tem apoio por semana

A síntese do 3º período

A professora destaca o percurso escolar da aluna numa perspectiva aparentemente criterial, uma vez que invoca como referencial a consecução dos objectivos mínimos, na Língua Portuguesa. Na Matemática refere-se à continuidade das dificuldades. Deste relato resulta a imagem de um percurso assimétrico, mas mesmo assim válido para uma transição de ano:

> A aluna atingiu os objectivos mínimos propostos para o 2º ano na Língua Portuguesa. Continua a revelar muitas dificuldades na Matemática (...) transita ao 3º ano.

O facto da aluna transitar de ano não significa a erradicação dos problemas. Muito pelo contrário, a professora explicita não só a necessidade de continuar como apoio pedagógico como com o apoio em casa. Termina dirigindo-se à aluna, incentivando-a a trabalhar em casa e desejando boas férias.

Em síntese, podemos dizer que a Cátia é dada a conhecer aos encarregados de educação como uma aluna com problemas. Esta imagem é transmitida

através de informações que enfatizam o seu deficiente percurso escolar, mesmo usando uma perspectiva mais criterial, isto é, centrada nos objectivos mínimos. Mas esta imagem revela sempre ao longo do tempo alguma ambiguidade, pois a Cátia também vai progredindo nas suas aprendizagens, embora com dificuldades. Aspectos das características pessoais – dependência do aluno e preguiça – são a causa e a consequência das suas dificuldades. A professora não explicita de uma forma clara a sua intervenção com a Cátia, mas ao referir que a aluna necessita de uma atenção constante, pode perceber-se algum destaque relativo à sua prática junto da aluna.

É de uma forma explícita, que a professora aconselha os pais a apoiar a aluna e dá mesmo instruções sobre o que é que ela necessita. Quanto à decisão administrativa a professora baseia o seu juízo numa perspectiva criterial. Invoca a consecução dos objectivos mínimos numa das disciplinas e reconhece que na outra a aluna tem muitas dificuldades. Há aqui uma ideia de passagem com uma "deficiência", usada noutros ciclos. Assim, a ambiguidade que a professora sempre transmitiu da aluna, continua presente e projecta-se, pelo menos, num futuro próximo.

Os pais são informados que a aluna tem apoio e do seu número de horas por semana. A redução das horas de apoio do 1º para o 2º, ou a sua eventual extinção no 3º período, não são explicadas. Só neste período é que a professora se dirige de uma forma explícita à aluna incentivando-a a trabalhar nas férias.

Nesta síntese sobre a Cátia gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

Dados sobre o aluno	A ênfase é posta nas aprendizagens, no desempenho face ao seu percurso escolar, dando da aluna uma ideia de ambiguidade. Por um lado, evolui, por outro, continua com dificuldades, sobretudo a Matemática.

Explicações para os problemas	Ênfase nas características pessoais
Perspectivas de evolução	Nada é dito de uma forma explícita. Todavia, a professora ao propor a adopção de um conjunto de orientações aos encarregados de educação, dá a entender que existem algumas perspectivas de evolução.
Decisões	Os pais são informados das decisões que a escola tomou sobre os apoios em termos do n.º de horas. Não há uma explicação sobre a redução de horas do 1º para o 2º período, nem o que acontece no 3º período. Quanto à decisão administrativa, a transição é baseada numa justificação criterial
Imagem prospectiva	Apesar de transitar, continua com problemas.

Não existem problemas

A síntese do 1º período

A professora começa por enfatizar aspectos das características pessoais de Nádia, em termos evolutivos. Refere-se ainda ao seu percurso escolar em termos de desempenhos e às suas aprendizagens. A imagem que dá da aluna é coerente e positiva pois em todos os aspectos existe uma progressão:

> A Nádia tem-se revelado progressivamente mais participativa, autónoma e responsável.
>
> Desenvolve os seus trabalhos já com uma rapidez bastante aceitável e uma apresentação quase perfeita.
>
> Não revelou dificuldades de aquisição e/ou compreensão.

Explicita ainda em termos de orientações gerais o que a aluna deve fazer para que tudo continue bem. Estas orientações põem a tónica na continui-

dade evolutiva de algumas características pessoais: "Deve continuar a empenhar-se e a trabalhar como até aqui" (Nádia, Dora).

A síntese do 2º período

A professora começa por informar os progressos na esfera da aprendizagem, e as características pessoais:

> A Nádia continua a progredir em aprendizagem, participação e autonomia. Empenha-se nas tarefas que tem em mãos e gosta de as levar até ao fim.

Explicita ainda em termos de orientações gerais o que a aluna deve fazer para que tudo continue bem. Estas orientações incidem de novo nas características pessoais:

> Deve continuar a estar atenta, a trabalhar e a querer fazer sempre mais, melhor e mais rápido.

A síntese do 3º período

A ênfase é posta na sua progressão em termos das suas características pessoais, da sua aprendizagem e do seu percurso escolar. Este é olhado através de uma perspectiva criterial, já que os termos de referência são os objectivos do segundo ano.

> A Nádia continua a caminhar no sentido da autonomia, da responsabilidade e da cooperação participativa nas actividades de grupo e/ou individuais.

> Atingiu com bastante facilidade os objectivos propostos para o 2º ano e revelou um bom ritmo de aprendizagem e de produção de trabalho.

É de referir que não é dito, nesta síntese, de uma forma explícita, que a aluna transitou de ano. Esta informação aparece no espaço reservado para tal.

Em síntese, podemos referir que as informações sobre a Nádia dão uma imagem coerente e estável de uma aluna sem problemas a todos os níveis. As informações sobre a Nádia incidem nos três períodos sobre as características pessoais, as aprendizagens e o percurso escolar. As características pessoais parecem ser a pedra angular do bom desempenho e sucesso da aluna. Neste caso, a acção do professor nunca aparece referida, nem de forma implícita. Ao longo do ano, a professora vai dando orientações gerais sobre o modo como a aluna deve agir para continuar a progredir. Estas enfatizam essencialmente as características pessoais. O facto do êxito parecer, ficar a dever-se fundamentalmente às características do aluno, acentua a ideia de um ensino igual para todos apropriado de modos diferentes por cada um em função das suas possibilidades, isto é, das suas características pessoais.

A decisão administrativa não é referida em termos da síntese, uma vez que a imagem dada do progresso da aluna torna óbvia essa decisão. Todavia, é interessante notar que esta decisão assenta num balanço de progresso feito numa perspectiva criterial, isto é, na fácil consecução dos objectivos estipulados. É de salientar que a professora deixa, quer no 1º, quer no 2º período, um conjunto de orientações gerais acerca da conduta desejável da aluna para o futuro, mas neste 3º período, tal não se verifica. Há aqui provavelmente uma ideia de fim e não de continuidade.

Nesta síntese sobre a Nádia gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

Imagem retrospectiva do aluno	Não há referências a uma imagem retrospectiva da aluna
Dados sobre o aluno	Os dados sobre a aluna enfatizam as características pessoais, as aprendizagens e o percurso escolar. Contudo, as características pessoais parecem constituir o eixo fundamental para sucesso da aluna.
Explicações para os problemas	Não existem neste caso. Duma forma ainda que implícita pode perceber-se que aspectos das características pessoais concebidas como endógenas, são elementos fundamentais do sucesso desta aluna
Perspectivas de evolução	Não são referidas de uma forma explícita. Contudo, de uma forma implícita, estas perspectivas estão presentes, dado que a professora enuncia de uma forma geral um conjunto de orientações que a verificarem-se conduzem ao sucesso.
Decisões	Neste caso não são fornecidas informações sobre decisões. As pedagógicas não existem, e a administrativa, aparece apenas no espaço da ficha reservado para esse efeito. Não aparecem como informação no texto da síntese final.
Imagem prospectiva da aluna	A imagem do aluno é boa, coerente e sem reservas.

Conclusão

Em termos de conclusão face aos casos apresentados podemos referir o seguinte:

Os dados pessoais. As informações que são enviadas aos encarregados de educação apontam em geral três aspectos: as aprendizagens, o percurso escolar e as características pessoais dos alunos. Nos alunos com problemas há uma preocupação de ir descrevendo o tipo de dificuldades e as potencialidades do aluno, fundamentalmente na Língua Portuguesa e na Matemática. O percurso escolar é referido sobretudo no terceiro período e olhado numa perspectiva de consecução dos objectivos definidos para o aluno

(Tito), ou de ano (Carlos). As características pessoais aparecem também referidas como obstáculo ao sucesso (Cátia) ou como factor de sucesso. (Nádia).

No caso da aluna sem problemas, as características pessoais parecem assumir uma dimensão maior. Elas são vistas como factor de sucesso (Nádia). Em contrapartida as aprendizagens são pouco descritas dizendo-se apenas que são boas.

Assim, parece haver nos alunos com problemas uma necessidade maior de explicitar e ilustrar os problemas de aprendizagem, do que nos alunos sem problemas. Há no primeiro caso uma necessidade de justificar e legitimar desta ser uma criança problema.

Um outro aspecto interessante a destacar é que nos casos em que os alunos têm problemas as informações fornecidas ao longo dos períodos dão uma imagem ambígua e contraditória do aluno, em termos das suas aprendizagens e percurso: "aprende algumas coisas mas tem ainda grandes dificuldades em..." (Cátia); "Progrediu alguma coisa mas..." (Carlos). No caso da aluna sem problemas, a imagem dada é coerente e estável. Temos assim dois tipos de imagens em função dos alunos. Para o aluno com problemas temos uma imagem ambígua e instável, face à sua imagem de aluno. A instabilidade tem origem na própria ambiguidade sobre o aluno. Aprende, mas tem dificuldades, isto pode alterar-se, mas (...). Esta imagem retira muitas vezes do aluno uma carga de culpa, uma vez que as dificuldades se devem a causas pessoais endógenas. Do aluno sem problemas é dada uma imagem coerente e positiva e potencialmente estável.

As explicações do problema. De uma forma geral, estas explicações não são dadas aos pais de uma forma explícita. Há duas razões que se podem apontar para este facto. A primeira é que na opinião dos professores, estas causas, tanto do sucesso como das dificuldades, estão ligadas às características pessoais dos alunos. Invocando de uma forma clara e peremptória estas características pessoais, colocam a discussão das dificuldades dos alunos não num terreno de especialistas, mas num terreno que os pais conhecem muito bem e aí as opiniões poderem ser contraditórias sobre essas características. A segunda razão prende-se com o facto das famílias, na opinião dos professores, estarem no núcleo central das dificuldades. Como é óbvio, não se diz isto, de uma forma explicita ás próprias famílias. Muitas vezes este problema reside no facto de os pais não aceitarem as falhas apontadas nas características pessoais dos seus filhos (Tiago). Assim, estas explicações aparecem geralmente de forma implícita e indirecta, quer quando o professor fala das dificuldades de aprendizagem e refere que o aluno é preguiçoso (Cátia) quer quando descreve algumas orientações para o futuro, em termos melhoria das suas aprendizagens.

De qualquer modo, o facto destas explicações ficarem ocultas torna difícil, aos pais menos letrados, a compreensão das dificuldades dos seus filhos e desta forma o modo como os poderão ajudar.

Perspectivas de evolução. Também ao nível das perspectivas de evolução, não são dadas informações de uma forma explícita. Se tivermos em conta que de uma forma geral, o cerne dos problemas está radicado em características pessoais entendidas como endógenas, podemos perceber o cuidado que os professores têm em fazer prognósticos de uma forma explícita aos pais, sobretudo nos alunos com problemas. Até porque uma vez feitos, eles

constituem uma espécie de veredicto. A sua não verificação poderia ser entendida pelos pais como um engano/falha do professor. Contudo, se os professores fornecem orientações para a superação das dificuldades e a melhoria dos desempenhos, podemos supor que, apesar de tudo, há algumas perspectivas de evolução, embora condicionadas. Nestes casos apresentados, estas orientações são em geral enunciadas em termos gerais, com excepção de um caso em que se explicita a necessidade da família providenciar mais apoio à aluna (Cátia). As orientações destinadas ao próprio aluno são também genéricas e aparecem fundamentalmente no 3° Período (Carlos), isto é, quando as decisões administrativas já foram tomadas.

Também no caso dos alunos sem problemas as perspectivas de evolução não são explícitas, embora aqui a mensagem seja de outra natureza. Se tudo continuar como está, a evolução é um facto. Assim, são no sentido da continuidade do que já existe.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar um aspecto. Para os alunos com dificuldades poderem ultrapassá-las é necessário que evoluam para um modelo de atitudes e comportamentos diferentes do actual, o que é difícil pela sua incerteza. e Para um aluno sem problemas basta-lhe continuar com o padrão actual. Não tendo a escola um papel decisivo de apoio aos alunos que necessitam de mudar, este suporte caberá aos pais. Mas se estes são pouco letrados ou se também eles foram alunos com problemas terão muitas dificuldades trabalhar em prol do sucesso dos seus filhos.

Decisões. Como vimos, as decisões podem ser de dois tipos: pedagógicas e administrativas. As decisões pedagógicas, embora sejam objecto de informação aos pais, não fazem parte do texto de síntese final sobre o aluno. É

uma informação complementar a esta síntese. Assim, na sua maioria, estas informações dão conta do número de vezes e da modalidade de apoio de que o aluno dispõe. Em nenhum dos casos é referido algo sobre o que se faz nesse contexto. É uma informação factual e consumada de algo que está a acontecer ou aconteceu. Trata-se da explicitação de uma decisão que foi tomada pela escola, e não de uma proposta a negociar com os pais.

Quanto às decisões administrativas aparecem no 3º período, como é natural, dando conta da transição ou retenção do aluno. Esta decisão é no caso dos alunos com problemas, baseada nas suas aprendizagens e nos seus percursos, mas numa perspectiva criterial, isto é, centrado na evolução do próprio aluno em termos da consecução dos objectivos preconizados para cada um, PEI, objectivos mínimos ou simplesmente objectivos. Parece haver aqui um olhar bastante individualizado sobre cada uma destes alunos. Contudo a decisão de transição corresponde sempre a uma regra de conformidade, isto é, se atingiu ou não o que era suposto atingir.

No caso do aluno sem problemas esta decisão não aparece explicitamente mencionada na síntese, embora seja óbvio, uma vez que está explícito o desempenho do aluno em termos de consecução dos objectivos. É como se não fosse necessário dizer o que é evidente. Pelo contrário, no caso dos alunos problema, é necessário explicitar esta decisão.

Imagens prospectivas. Na generalidade, os alunos problema quer transitem, quer não, continuam com uma imagem de aluno com problemas, isto é, contraditória e instável. A transição não significa o fim dos problemas. No caso dos alunos sem problemas esta imagem é positiva e permite projectar um futuro de continuidade. Estas imagens levam a que, no ano

seguinte os pais já estejam avisados do modo como a escola irá continuar a ver os seus filhos e, se não houver nenhuma alteração o ciclo perpectua-se.

Considerações finais

A análise que efectuámos através destes dois olhares sobre a avaliação informativa a partir das sínteses elaboradas sobre os alunos permite-nos identificar melhor alguns aspectos dessa função informativa e explicitar alguns sentidos mais ocultos do significado institucional da avaliação informativa.

A informação avaliativa e as suas funções

As informações sobre os alunos são na sua maioria dados descritivos sobre o aluno, quer em termos das suas aprendizagens, quer do seu rendimento escolar. Estas informações decorrem supostamente de um olhar profissional sobre o aluno e o seu estado no momento. Não é de estranhar assim, que o suporte dessa informação seja normalmente uma linguagem técnica e especializada incidindo sobre factos e, como tal pouco propícia a ser confrontada com outra opiniões não especializadas, isto é com as opiniões dos pais.

Mas quando os professores, mais do que descrever, tentam explicar de uma forma directa ou indirecta o problema ou a sua ausência, fazem-no, incidindo as suas explicações nas características pessoais do aluno, vistas a maior parte das vezes como endógenas, utilizando aqui uma linguagem do senso comum. Há aqui uma espécie de inversão de necessidades. A descrição poderia eventualmente ser feita em termos de senso comum para uma verificação por todos os intervenientes, mas a explicação, essa sim, deveria ser

feita através de um olhar de especialista. Sem se compreender as dificuldades, não é possível ajudar, e muito menos envolver outros nessa ajuda.

As orientações que são dadas aos pais, formuladas em geral de uma forma muito vaga e pouco precisa centradas nas características pessoais, decorrem da dificuldade em explicar os problemas e revelam uma perda de eficácia dessas informações como instrumento mobilizador de uma cooperação dos encarregados de educação, já que a maior parte das vezes os alunos continuam com os mesmos problemas, ou os pais nem sequer vão buscar essas informações.

Mas estas informações cumprem um papel importante ao nível da validação do trabalho do professor e da escola. Se estes dados apresentados sobre o aluno são aceites, mesmo que isto se faça pelo silêncio, então é porque esta informação é apropriada como sendo verdadeira e nesta medida quer o trabalho do professor, quer da própria escola, é validado pelos seus "clientes" directos.

Assim, podemos dizer que a avaliação informativa é mais importante para os professores do que para os pais.

A construção da informação avaliativa

Um dos aspectos mais marcantes destas sínteses é a ausência da relevância do trabalho pedagógico no estado do aluno. O facto de se enfatizar as características pessoais como causa e por vezes como uma consequência das dificuldades, leva ao desenvolvimento de uma raciocínio tautológica

sobre as dificuldades. Assim, o aluno é a causa e também a consequência dos seus próprios sucessos ou insucessos.

É o aluno que tem dificuldades ou sucesso, que consegue ou não atingir os objectivos em termos dos seus desempenhos. A acção pedagógica do professor ou dos apoios raramente é referida. Quando aparece, ela incide mais na atitude do professor para com o aluno, do que no trabalho que é feito, quer pelo professor titular, quer em termos do apoio.

Um outro aspecto interessante de salientar é a ausência de qualquer menção directa às expectativas que o professor tem face à evolução do aluno. Há uma grande reserva em explicitações desse tipo. Como vimos, o assumir claramente essa expectativa representa um compromisso, com os pais e o próprio aluno, em redor de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades. Ora, para estabelecer este compromisso, é preciso aceitar que o professor tem um papel activo no trabalho com o aluno. Mas ao colocar-se o problema em algo que é exterior ao trabalho pedagógico, torna-se perigoso estabelecer qualquer compromisso. O seu fracasso poria em evidência ou o próprio fracasso do trabalho do professor ou o seu olhar de especialista, porque tinha apreciado mal a situação do aluno.

Obviamente que, face a uma síntese com caracter de diagnóstico, se espera que haja propostas terapêuticas mesmo que não haja grandes esperanças de cura. Ora mesmo que não se explicitem as expectativas face à evolução do aluno, elas aparecem diluídas nas orientações que são dadas aos alunos. Mas mesmo assim podemos verificar como são exíguas e quando existem parecem ser redundantes porque a escola não explicita qual a sua parte nessas propostas que faz. Certamente que todos os pais gostam que os seus

filhos estejam envolvidos e sejam persistentes nas actividades escolares, mas é tanto mais difícil trabalhar para esse objectivo, quanto menos se souber o que o professor está disposto a fazer para desenvolver esses comportamentos.

Assim, esta informação feita na terceira pessoa não ajuda os pais a envolverem-se num trabalho colaborativo com os professores para superar essas dificuldades. Os pais mais letrados ou com mais posses tentam estratégias individuais para minimizar os problemas, os outros esperam que o problema se resolva por si.

As informações avaliativas e as imagens de aluno

Os dados apresentados sobre o aluno – que reflectem a ideia de alguém com grande responsabilidade nos seus próprios sucessos ou insucessos – permitem a construção de uma imagem clara sobre o aluno em questão. Neste nosso estudo identificamos duas imagens de alunos relativamente diferentes. Uma para os alunos com problemas, independentemente do seu estatuto, outra para os alunos sem problemas.

No que respeita aos alunos com problemas, os dados apresentados dizem-nos que o aluno apesar das suas dificuldades e potencialidades vai aprendendo com mais ou menos condicionantes, mas continua com problemas. Estamos assim perante uma imagem que dá uma visão contraditória das possibilidades do aluno, mas é esta contradição, que gera outra ideia: a de instabilidade face potencial de aprendizagem. Apesar dos bloqueios, o aluno lá vai conseguindo aprender, sem se saber de resto muito bem porquê. Mas esta instabilidade potencial como nunca se resolve em definitivo,

mesmo que aprenda continua sempre condicionado, induz um certo sentimento de esperança nos pais de que o aluno talvez consiga. Pensamos que esta imagem que se dá do aluno não incentive os pais a um diálogo intenso com os professores, mas antes o desenvolvimento de uma atitude passiva de esperar para ver.

Quanto aos alunos sem problemas, as informações que são dadas permitem construir uma imagem totalmente diferente, isto é, coerente e estável. Coerente porque o aluno é visto de uma forma una e global, sem estar dividido em termos de imagem por disciplinas ou matérias dentro de cada disciplina. Estável porque para progredir, basta continuar a fazer o que já faz.

Se a anterior imagem era de esperança, esta é de certeza. Também neste caso, não há muito a dizer sobre o aluno. Todavia, estas imagens marcam provavelmente os contextos de conversa com os pais em que as consequências são naturalmente diversas. Num caso trata-se de gerir a esperança dos pais, noutro trata-se de confirmar uma certeza. Obviamente que a segunda situação é confortável para ambas as partes, enquanto que a primeira é bastante mais complexa.

Uma das marcas desta gestão da esperança, através do escrito nos registos, é condicionar sempre os sucessos e reforçar a ideia de que os problemas persistem. Assim, a situação de uma criança problema torna-se um estigma permanente e provavelmente, nos pais vai-se instalando um sentimento de conformidade face a essa situação.

As soluções para a resolução dos problemas nas sínteses de avaliação

Espera-se que uma após uma apreciação do estado do aluno dirigida aos pais seja normal que estes se interroguem sobre o que fazer de seguida.

Como vimos, há alguns professores que sugerem um certo número de orientações, geralmente centradas sobre o desenvolvimento ou melhoria de alguns aspectos pessoais.

Mas na ausência destas informações, a resposta a esta pergunta está de certa forma ligada às imagens doa alunos. Um aluno com problemas, se quer superar as suas dificuldades, terá necessariamente que evoluir para um padrão de comportamentos e atitudes diferente do actual e que ele ainda não experimentou. Os pais através das sínteses podem intuir ou perceber esta necessidade. Mas sem orientações e sem uma inter ajuda é difícil conseguir operar esta mudança com sucesso. Esta tarefa, é ainda mais penosa para os pais pouco letrados, uma vez que, na generalidade, têm mais dificuldade em compreender as lógicas da própria escola.

Para os alunos sem problemas aquilo que tem que fazer é não mudar, é continuar como até aí. Assim, o que já faz e conhece constitui o modelo a seguir. Mesmo no caso de pais não letrados, esta é uma situação bem mais fácil de gerir, mesmo sem a ajuda dos professores.

Deixar ao acaso a resposta acerca do que fazer, pode levar de uma forma directa a uma desmobilização dos pais, e pode ser responsável pelo facto de não se criarem em termos familiares melhores condições de apoio às dificuldades dos alunos, nesta situação.

As decisões na informação avaliativa

Na generalidade, as sínteses referem-se não só às decisões de natureza pedagógica como às de natureza administrativa, estas no 3º período. As

decisões de ordem pedagógica referem-se todas aos apoios informando os pais do número de horas e por vezes, do local onde acontecem, se fora ou dentro da aula. Nada se diz sobre o que aí se faz ou sobre outras decisões tomadas. Esta informação é apresentada como um facto consumado, de resto, como se passa no próprio conselho escolar.

Mas é quanto às decisões administrativas que os factos são mais interessantes. Estas decisões são, em todos os casos, justificadas aos pais numa perspectiva pelo menos aparentemente criterial, em claro contraste com aquilo que vimos no capítulo anterior. O facto de isto se verificar com todos os alunos quer tenham ou não problemas, transitem ou reprovem, leva-nos a pensar que, o que está aqui em jogo não é tanto a informação sobre a decisão, mas antes a imagem profissional do professor/avaliador. A linguagem utilizada é pelo menos aparentemente técnica, remetendo para a apreciação da consecução dos objectivos.

Estas informações porque ditas nesta linguagem remetem para uma esfera da especialidade e assim não encoraja a sua interrogação, mas por outro dá-se uma imagem de que o aluno é tomado na sua singularidade. Assim, parece que a decisão de transição ou retenção se fica a dever, em grande medida, apenas ao desempenho do aluno. A avaliação purifica a sua imagem em termos sociais, já que é aquilo que se espera que seja, e ao mesmo tempo valida o trabalho do professor, porque se não há reclamações é porque desempenhou bem o seu papel de profissional.

Assim e para concluir parece-nos poder dizer que a avaliação informativa serve mais os interesses da escola do que o dos pais, na medida em funciona como o processo social de validação pública das imagens privadas (de

cada professor) de cada um dos alunos. Este tipo de informação, tal como acontece não funciona como um incentivo para os pais se envolverem mais com a escola em redor da resolução dos problemas dos seus filhos. Por último esta informação também contribui para uma visão dos alunos compartimentada entre os que têm problemas e os outros.

Existem pelo menos quatro tipos de razões que podem ser invocadas para explicar este quadro, menos positivo. Em primeiro lugar, a própria legislação tem desta matéria informativa uma perspectiva mais administrativa que pedagógica. Os próprios registos de avaliação quer pelo facto de serem normalizados, quer pela sua estrutura não favorecem ao desenvolvimento de um sistema de informação mais interessante e mais adequado aos públicos em questão. O número de vezes, porventura excessivo, de informações não favorece o desenvolvimento de um certo tipo de informação mais circunstancial e personalizada. Por último a própria exiguidade de estudos que permitam explicar as dificuldades, ultrapassando as visões de senso comum.

Assim, neste estudo não se está a pôr em causa, a pertinência da avaliação informativa, ela faz todo o sentido, e, muito em particular num sistema organizado em ciclos plurianuais. Todavia, esta importância é tanto maior quanto esta avaliação for concebida como um instrumento de envolvimento dos pais numa estratégia de ajuda aos filhos, isto é numa perspectiva formativa. É preciso que a razão de ser da importância desta informação esteja do lado dos pais e não do lado da Escola. E, nesta perspectiva, para construir o futuro é necessário perceber o presente.

PARTE 3

UMA ANÁLISE INTEGRADORA

Capítulo XII

A Avaliação Formal: um Processo Socialmente Construído

Acções e interacções dos professores no desempenho do papel de avaliadores

Como vimos ao longo deste trabalho, a avaliação não se limita apenas a um juízo ou a um julgamento sobre o aluno. É um processo iminentemente social dotado de uma grande complexidade. Esta complexidade fica a dever-se, sobretudo, à acção dos avaliadores agindo em diferentes níveis de complexidade em termos de interacção social, de diferentes contextos e ainda com significados diversos num quadro de legitimação da veracidade da avaliação.

Os diferentes níveis de acção dos professores/avaliadores envolvem um conjunto de interacções diferentes. Estes níveis estão, não só interligados entre si, mas é esta interdependência que dá sentido a cada um deles (ver figura 6). Ao nível individual, o professor recolhe, organiza e sistematiza um conjunto de informações sobre os alunos porque necessita de os comunicar ao grupo de pares, isto é, no conselho escolar, órgão de decisão institucional. Mas as informações sobre os alunos, bem como as decisões tomadas, devem ser comunicadas às famílias, através de um registo de avaliação. Naturalmente que em cada nível os processos de comunicação também variam nomeadamente em termos de adequação aos seus destinatários.

Cada nível está associado a um contexto em termos da maior ou menor privacidade em que essas acções decorrem. O julgamento avaliativo que o professor faz de cada aluno é num primeiro momento elaborado na sua intimidade. Quando comunica esse julgamento ao conselho escolar, este deixa de ser pessoal e passa a ser institucional e quando o comunica às

famílias torna-se, em termos potenciais, o conhecimento de toda a comunidade.

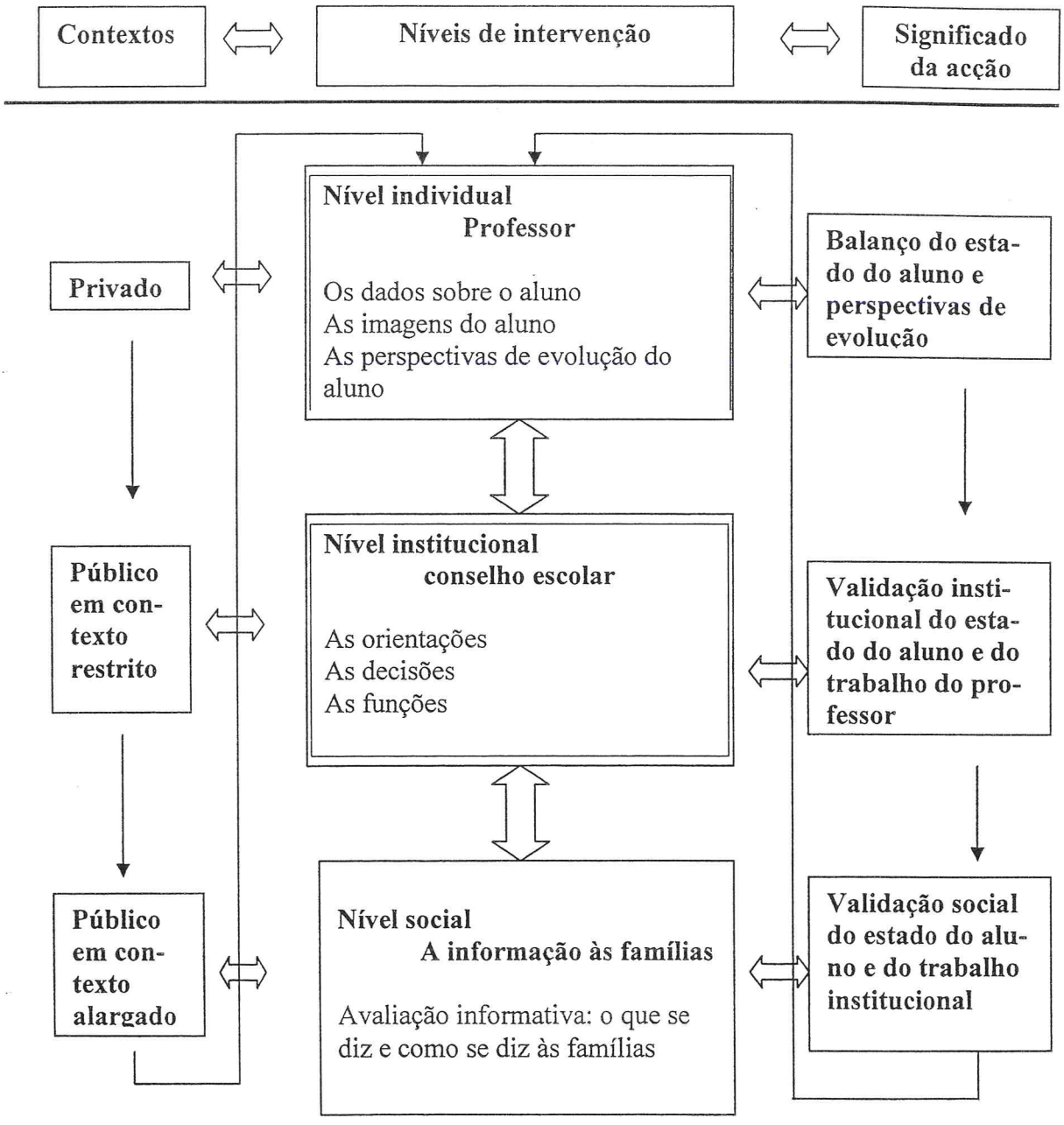


Fig.6 – O processo de construção social da avaliação formal

A passagem do privado ao público constitui o processo que podemos designar de legitimação da veracidade a informação. Quanto menos privada, e mais institucionalizada for uma informação, maior veracidade social ela tem (Chevalard, 1989). Esta veracidade não se deve confundir com objectividade. A veracidade de informação depende mais das fontes de difusão, do que da sua natureza intrínseca. Assim a instituição para se tornar credível precisa de tornar "verdadeiros" e socialmente aceites os julgamentos que cada professor faz dos seus alunos. A avaliação formalizada é o processo de concretização deste objectivo.

Cada nível de interacção tem também um significado simbólico em termos da legitimação dessa acção. A avaliação, enquanto um julgamento do estado do aluno é também, ainda que implicitamente um julgamento do trabalho do professor e da própria instituição (Perrenoud, 1993). Assim, a validação pelo conselho escolar do balanço que o professor faz do aluno é, em simultâneo, uma validação do seu trabalho pedagógico. Também o conhecimento e o consentimento por parte das famílias relativo aos julgamentos avaliativos, muitas vezes através do silêncio funcionam como uma validação do trabalho institucional.

Deste modo, à medida que o nível de intervenção se alarga em termos de interacção social, também se vão alargando os objectos validados socialmente. Tanto a veracidade dos julgamentos como o reconhecimento do trabalho são indutores do funcionamento deste processo.

Ao longo deste capítulo iremos analisar com mais detalhe as práticas desenvolvidas em cada um dos níveis, bem como a sua relação como o contexto e os seus significados sociais.

Nível individual

O professor como um profissional no seu ofício de ensinar

O nível pessoal remete para a acção para o âmbito da actividade do professor com os seus alunos. Dos dados já apresentados, ressalta o facto dos professores, quando chegam os momentos de avaliação formal, terem que dispor de um conjunto de informações sobre os alunos. O que normalmente acontece é que a organização de informações detalhadas para transmitir aos pares referem-se aos alunos com mais problemas. São os alunos de algum modo diferentes que vão ser objecto de apresentação no conselho escolar.

No final de cada um dos três períodos lectivos que constituem o ano escolar no 1º ciclo, cada professor tem que organizar as informações sobre os alunos de modo a poderem ser apresentadas e analisadas no conselho escolar. A forma como cada professor sistematiza estes dados e os comunica é relativamente variável de professor para professor. Mas independentemente destas diferenças há um conjunto de aspectos que se mantêm constantes.

A diferença como marca distintiva. Os professores não se referem a todos os alunos, mas apenas a alguns. Estes são em geral alunos, que por diversos motivos se distinguem do grupo/turma. As razões da distinção configuram em geral quatro tipos de situações: transferência; absentismo; retenção e/ou projectos educativos. Algumas destas situações podem ter tendência a diluírem-se ao longo do ano, nomeadamente as transferências e o absentismo. Ser aluno repetente ou com um projecto educativo é, para além de uma situação, um estado e, portanto, algo considerado mais estável. Há algumas razões que se podem avançar para estas ocorrências.

A transferência sendo muito associada a uma ideia de má preparação anterior merece um reparo, mas a sua persistência depende da forma como o aluno evolui posteriormente. O absentismo é também referido principalmente nos casos em que este é pontual. Quanto maior o período de absentismo, mais o aluno cai em "esquecimento". É como se não fizesse parte da turma e, portanto, é referido normalmente apenas de uma forma recorrente. Os alunos com absentismo pontual, embora os períodos em que faltam possam ser mais ou menos longos, são aqueles que são objecto de reparo. O absentismo está fortemente associado à ausência de condições de aprendizagem. Assim, se o absentismo desaparece, o aluno deixa, muitas vezes, de ser mencionado. Por vezes, o facto de continuar a ser identificado corresponde não só a uma valorização do aluno, mas também à valorização da necessidade da aula como contexto único de aprendizagem. Os alunos repetentes, são sempre referenciados em todos os momentos ao longo do ano, muito embora esse facto não seja dito de uma forma explícita pelo professor, pelo menos no 1° Período. Os alunos com projectos educativos, especiais ou não, são também sempre identificados ao longo do ano. Aliás, esta é a forma mais comum de apresentar um aluno com necessidades educativas especiais.

Assim, podemos dizer que enquanto a transferência é encarada como um problema mas, eventualmente, conjuntural, a repetência e ter um projecto são encarados como problemas estruturais, e como tal, estáveis e permanentes. O absentismo, tanto pode ser encarado como conjuntural e portanto acaba, ou como estrutural, mas neste caso o aluno é "esquecido" pedagogicamente falando, e não é, portanto, um problema.

De qualquer modo, podemos dizer que aquilo que guia um primeiro olhar dos professores na discriminação de alguns face a outros são as suas diferenças face ao grupo/turma, entendidas como deficitárias. Assim, os alunos objecto de apresentação ao conselho escolar são sempre alunos problema. Mas esta visão traduz da parte do professor uma perspectiva individual de compreensão da escola, do seu trabalho e das dificuldades escolares, isto o cerne dos problemas está no indivíduo, e não no desenvolvimento curricular (Ainscow, 1996). Esta perspectiva coloca o professor no papel de controlador da normalidade. O que não se configura com o normal é visto e tratado como um problema.

A organização das informações: a afirmação da imagem profissional. As informações que o professor recolhe sobre o aluno e que sustentam os juízos avaliativos, não estão centradas apenas nos desempenhos dos alunos. Muito pelo contrário, elas englobam várias facetas do aluno, nomeadamente o estatuto escolar, as aprendizagens e as características pessoais. Quanto ao estatuto escolar, já vimos a sua importância no processo de discriminação do aluno face ao grupo. Esta faceta, representa uma dimensão relativamente estável do aluno não só em termos administrativos, mas também com um significado pedagógico.

As aprendizagens dizem respeito a dificuldades/potencialidades do aluno, isto é, ao que ele já aprendeu ou ainda não aprendeu e também ao seu percurso, isto é como tem sido o seu progresso. Podemos dizer que em termos das aprendizagens há uma informação sincrónica que nos dá o estado do aluno em termos das suas dificuldades e uma informação mais diacrónica, que dá indicações sobre os seus progressos, num certo período de tempo.

Este tipo de informações são necessariamente instáveis pois são como que actualizações "on-line" do estado do aluno.

As características pessoais dizem respeito a traços de personalidade do aluno relacionados ou não, de forma directa como a actividade de aprendizagem. Este tipo de dados são em geral vistos como relativamente estáveis, e sustentam muitas vezes as explicações quer para as aprendizagens, quer para o estatuto do aluno.

A utilização destas três facetas não acontece sempre da mesma forma ao longo do ano. Parece que quanto mais o ano avança mais estas informações têm tendência a estarem centradas nas aprendizagens, do que nas características pessoais. Além disso, também com o evoluir do ano parece que as informações privilegiam mais os percursos escolares em termos dos seus resultados, da explicitação das dificuldades e potencialidades. Estas preferências por certos tipos de informação levam-nos a supor diferentes preocupações ao longo do ano. Mas para além destas variações, estas informações constituem uma espécie de "bilhete de identidade" do aluno, mas com uma particularidade, ser actualizado de uma forma permanente.

As informações sobre as aprendizagens permitem dar conta das variações do estado dos alunos em termos do seu rendimento escolar. O estatuto escolar, quadro de fundo onde estas variações acontecem, e as características pessoais, centradas no aluno, são as chaves para eventuais explicações das dificuldades do aluno.

Este "bilhete de identidade escolar" torna-se credível em termos de imagem social e tem tendência em instituir-se como um modelo do olhar informado

e de especialista. Não se aceita que um aluno não faça nenhum tipo de evolução, mas também não se espera que essas mudanças se façam bruscamente. Esta visão defende bem o estatuto profissional do professor. Se o aluno não evolui nada, o trabalho do professor fica sob suspeita, mas também o fica se estas variações forem muito bruscas. Por último, esta forma de apresentar os alunos apontando algumas características pessoais, coloca a explicação das dificuldades como se de uma "doença" se tratasse, endógena e permanente ou activa em certos momentos. Isto retira, de facto, o trabalho curricular e as relações interpessoais inerentes do campo das explicações para as dificuldades. O trabalho profissional do professor fica assim fora de qualquer suspeita face às situações de dificuldades de alguns alunos. Contudo, estas informações que os professores têm dos alunos, percebidas através da sua explicitação, parecem ser relativamente vagas, descritivas e pouco problematizadas. Podemos dizer que há um leque muito variado de informações, mas que estas são relativamente dispersas. Esta (re)organização das informações traduz um grande conhecimento do aluno, mas não permite em geral construir algo mais, sobre cada aluno, para além do que já se conhecia.

A imagem do aluno: um olhar avaliativo socialmente correcto. Se em termos de um público mais alargado se pensa que a avaliação incide sobre os desempenhos escolares, também não é menos evidente um discurso crescente chamando a atenção para a necessidade de uma visão mais globalizante do aluno, que sustente os juízos avaliativos (Ainscow, 1996).

Ora as informações que os professores recolhem e organizam permitem, justamente, construir uma ideia global sobre o aluno. As informações sobre as dificuldades e as potencialidades do aluno e os seus percursos escolares

que possibilitam uma informação actualizada do aluno, incidem essencialmente sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e/ou de Matemática. Nos alunos com problemas estas informações dão-nos uma imagem do aluno reveladora de ambiguidade e de instabilidade entre as aprendizagens, percurso e nível escolar do aluno. Há progressos do aluno, mas estes estão aquém do nível de aprendizagem do grupo de referência (turma). Há progressos numa disciplina, mas o aluno continua com dificuldades noutra. O aluno vai progredindo mas as suas características pessoais são uma condicionante forte. Evolui muito num momento e estaciona, depois, noutro. Em resumo, os alunos, evoluem alguma coisa, mesmo de uma maneira ambígua, sem se esclarecer bem nem os porquês, nem em que momentos vão acontecer. Esta evolução é sempre condicionada, isto é, apesar dos progressos, a criança continua a ser um aluno com problemas. É uma imagem ambígua e instável.

Pelo contrário, no caso dos alunos sem problemas ou em que estes são fortuitos, a imagem que é dada tem características opostas, isto é, são coerentes e estáveis. Coerentes porque elas traduzem um progresso harmonioso. De resto, se não fosse assim, o aluno estaria etiquetado como problema. As informações revelam alunos sem dificuldades ou mesmo bons nas diversas disciplinas. Estáveis porque se o aluno continuar a fazer o que faz agora, continuarão sendo um aluno sem problemas. No caso destes alunos, o que aparece mais valorizado em termos das informações são as características pessoais, vistas nestes casos, como uma dimensão central no desempenho do aluno.

Podemos constatar que esta forma de organizar as informações permite construir imagens que revelam um certo tom de fatalismo, a uma certa con-

tinuidade na condição que se tem: com ou sem problemas. O progresso dos alunos com problemas não os retira dessa condição. A erradicação dos problemas passa por uma mudança qualitativa em aspectos pessoais difíceis de concretizar. Para os alunos sem problemas basta que tudo continue da mesma maneira como até ao presente. Neste caso, o olhar para o aluno de uma forma global, em que as características pessoais aparecem como pano de fundo, favorece e fortalece esta ideia de fatalidade, tanto no presente, e na projecção do futuro.

As perspectivas de evolução: um meio para gerir a acção pedagógica. As informações que o professor organiza para o conselho escolar dizem também respeito às ideias que estes têm, sobre o potencial de evolução do aluno em superar os seus problemas e/ou dificuldades. Podemos dizer que nenhum professor fica insensível aos problemas dos alunos, todos tentam de algum modo encontrar soluções para os resolver. Mas vimos também que as soluções encontradas não são muito variadas. Os apoios dentro ou fora da escola são uma das soluções mais frequentes. Também a própria acção do professor aparece como um instrumento potencial, ao serviço do sucesso. Todavia, parece que esta potencialidade não é explorada e valorizada em toda a sua extensão, uma vez que esbarra como duas dificuldades frequentemente apontadas: o facto de não ter tempo para ajudar o aluno como gostaria, ou, as ajudas que deu não resultaram. Estas ajudas resumem-se, em geral, a uma maior proximidade com aluno e/ou trabalhar com ele partes específicas do programa. Como vemos, são duas soluções que implicam uma atenção e acção individualizada, o que se torna difícil concretizar num quadro pedagógico em que a organização da classe está centrada na figura do professor. Daqui resulta, talvez, a contradição que muitos professores explicitam, entre a intenção de apoiar o aluno e a sua realização

efectiva, geradora de alguns sentimentos de culpa (Hargreaves, 1998). A resolução desta contradição, e consequente diminuição dos sentimentos de culpa, poderá estar na base de uma eventual desvalorização da acção pedagógica como instrumento chave no combate às dificuldades dos alunos. Mas mais do que uma desvalorização, trata-se talvez, de um investimento escalonado na acção do professor.

Apesar desta aparente descrença no potencial que constitui o investimento na sua acção pedagógica, o professor constrói uma ideia sobre o potencial de evolução de cada um dos alunos, tendo em conta as imagens e as vivências que têm com esses alunos em particular. Naturalmente que é sobre os alunos problema que este potencial de evolução se coloca com mais pertinência. É em função deste que o professor irá propor maiores ou menores investimentos na acção pedagógica. Assim, para os alunos em que o professor antecipa uma possibilidade de evolução propõe-se investir através do desenvolvimento de acções específicas, para os alunos em que o prognóstico não é animador, propõe medidas de enquadramento do aluno na turma ou insiste mais em apoios que não envolvem a sua acção directa.

Assim, quanto à acção pedagógica parece haver, mais do que uma desvalorização, é um escalonamento da sua utilização. O tempo que o professor pode estar individualmente com o aluno, visto como um recurso escasso, deve ser usado com alunos em que se julga que seja mais bem aproveitado. Contudo, este julgamento sendo meramente pessoal, e resulta naturalmente mais de aspectos relacionais e afectivos que de aspectos estritamente racionais.

Em síntese, podemos dizer que ao nível do plano individual, o professor sistematiza um conjunto alargado de informações sobre os alunos que se distanciam da turma pelas suas diferenças deficitárias. Sobre estes o professor organiza um conjunto de informações sobre o estado do aluno num certo momento tendo em conta o seu estatuto escolar. Estas informações conduzem a uma imagem global do aluno que permitem intuir um certo potencial evolutivo. É com base neste potencial que o professor irá fundamentar de uma forma implícita ou explicita as suas decisões.

Apesar destes alunos problema estarem no centro da preocupação dos professores, tal não significa que o professor invista do mesmo modo em todos eles, para a resolução dos seus problemas. Parece haver uma escolha na direcção dos seus investimentos pedagógicos.

O contexto privado: a intimidade das escolhas

Este retrato do aluno que o professor prepara para apresentar no conselho escolar é construído na intimidade da sua actividade docente. É neste quadro de privacidade que o professor decide quais os alunos a apresentar e como o vai fazer. O facto das reuniões não suscitarem a emergência de outros casos de alunos, leva-nos a pensar que os professores identificam previamente os seus alunos problema.

A organização das informações segue ainda que de uma forma implícita, um certo número de regras – ter um diagnóstico actualizado do aluno, baseado em vários aspectos do aluno e permitir sustentar um prognóstico – para que possa ter crédito entre os pares. Estas informações construídas sobre os alunos têm que revelar que provêm de um profissional idóneo, até

para que se possa dissimular e/ou justificar os investimentos pedagógicos diferenciados. Assim, este contexto permite que dentro de certos limites, o professor faça as escolhas sobre os alunos a apresentar, e que organize as informações dando sobre eles diferentes perspectivas face à sua evolução previsível.

Significado social: balanços e prognósticos como um acto profissional.

Este nível de interacção tem também um significado simbólico em termos das intenções que envolvem a acção desenvolvida pelos professores. Neste nível, a intenção dominante é a organização e a sistematização do estado do aluno que sustente um prognóstico acerca da sua evolução. Para tal, é necessário que essas informações se enquadrem num quadro compatível com um conjunto de normas conformes com um desempenho profissional. A linguagem utilizada deve ser entendida pelos seus pares, assim como, as apreciações que são feitas acerca dos alunos. Estas dão efectivamente uma imagem de que cada professor conhece bem os alunos de que falam e que implicam considerações de diversa ordem. Para além da apresentação do aluno, que num primeiro momento é mais descritiva, encontramos no terceiro período uma referência mais analítica do estado do aluno, uma vez esta envolve quase sempre uma comparação com o grupo/turma ou uma comparação entre o estado inicial e terminal do aluno. Mas há também uma tentativa de perceber as razões para as dificuldades dos alunos. No primeiro período estas são muitas vezes colocadas como hipóteses de um problema do foro psicológico, no terceiro período, elas são mais explicitadas como aspectos pessoais do aluno e, por conseguinte, de difícil solução. Assim, uma vez que a causa dos problemas reside no aluno, os seus problemas não podem ser vistos como uma questão de profissionalidade docente. Este fac-

to é ainda mais notório na medida em que já se tentaram soluções de ajuda a estes alunos. Este balanço que é feito salvaguarda a imagem profissional do professor.

Nível institucional

O conselho escolar: um espaço de cultura institucional

O conselho escolar é no 1º ciclo o grande espaço de interacção institucional formalizado. Em matéria de avaliação é formalmente, no caso do 1º ciclo, um órgão essencialmente consultivo, já que a responsabilidade da avaliação, isto é, da tomada de decisão é atribuída ao professor. Contudo, o professor pode quando o entender, pedir a este órgão que tome a decisão. Esta situação acontece sobretudo no 3º período, quando o professor tem dúvidas acerca da transição ou retenção de um aluno.

Mas para além do conselho escolar funcionar como uma retaguarda do professor em termos institucionais, desempenha também mais dois importantes papeis. É um espaço colegial formal para troca de impressões sobre os alunos e para decisões no campo pedagógico, nomeadamente na aprovação dos projectos pedagógicos de apoio aos alunos, quer ao nível dos planos de recuperação, quer dos projectos educativos especiais no caso dos alunos com necessidades educativas especiais. Mas o conselho escolar é também um órgão de tutela de práticas profissionais, uma reserva moral das práticas em avaliação e dos seus valores (Santos, 2001).

As orientações pedagógicas: uma tarefa individual. Como já referimos parece haver uma preocupação por parte dos professores em procurar encontrar soluções para os problemas de aprendizagem dos seus alunos. As

medidas que resultam de uma decisão não têm o mesmo peso ao longo do ano. O 1° e 2° períodos parecem ser aqueles em que estas medidas têm maior sentido. No 3° período, as referências às orientações baixam consideravelmente. Se esta situação se pode compreender, argumentando que nos dois primeiros períodos ainda há tempo de aplicar essas medidas no terreno, podemos também dizer que a ausência desta ideia de continuidade no 3° período revela uma concepção da organização escolar em compartimentos (Formosinho, 1998). A unidade é o ano e não o ciclo. Assim, ao terminar tudo no fim do ano lectivo, é perfeitamente aceitável uma prática de ruptura. Contudo parece haver aqui uma contradição entre as ideias de continuidade pedagógica e as práticas de ruptura (Pinto, 2000). Mas mesmo ao nível dos projectos pedagógicos esta contradição é visível. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais se por um lado, se parece aceitar a ideia de continuidade pedagógica uma vez que os seus projectos educativos individuais, são plurianuais, por outro, para os outros alunos, mesmo alguns que têm problemas, a unidade temporal de aprendizagem parece ser o ano escolar, não fazendo sentido por isso, preconizar medidas para o ano seguinte.

As orientações para a acção incidem sobretudo na actividade do professor, nos apoios educativos, e em actividades ou projectos levados a cabo por técnicos ou outras instituições que não pertencem à escola. Quanto à actividade do professor, é interessante notar que esta cobre um leque bastante vasto de iniciativas que ultrapassam o espaço de sala de aula. Podem significar conversas com familiares, falar com técnicos ou especialistas, falar com outras instituições. Mas o tipo de orientações propostas parece organizar-se em termos do grau de dificuldade do aluno, da sua patologia confirmada e dos anos de escolaridade que tem.

Os alunos com problemas mais graves e confirmados tecnicamente, os alunos com necessidades educativas especiais, têm em termos pedagógicos um plano educativo individual. Têm normalmente apoio pedagógico, disponibilizado por um professor de apoio e têm também em função das possibilidades, apoios de técnicos exteriores à escola em actividades ou áreas específicas. Nestes casos, a actividade de apoio do professor titular incide mais sobre a esfera relacional nomeadamente nas questões do enquadramento do aluno com a turma e vice-versa.

Só de uma forma mais esporádica, o professor apoia o aluno em questões disciplinares. Normalmente, este tipo de alunos vai reprovando ao longo da sua escolaridade uma ou duas vezes. Assim, quando já atingiram uma idade socialmente aceitável para deixar o 1º ciclo, os professores tentam garantir a sua transição, para um novo contexto adequado ao seu problema. Os professores procuram acompanhar de perto esta transição.

No caso dos alunos com problemas de aprendizagem mais sistemáticos surgem os apoios disponibilizados pelo professor de apoio e também pelo próprio professor.

O aluno pode ou não ter um projecto educativo informal. O apoio pode ocorrer na sala de aula ou fora dela. Há assim em funcionamento dois tipos de lógicas: uma justaposta e outra interactiva. Podemos encontrar a lógica justaposta nos apoios em que o professor titular e o de apoio funcionam com lógicas distintas, cada um para o seu lado, sem um trabalho cooperativo. A lógica interactiva funciona em situações em que há um combinação entre estes dois tipos de professores. Ora, este último tipo de trabalho aparece em situações de apoio dentro da sala de aula em que os professores

titular e de apoio se conhecem e têm uma boa relação pessoal. A lógica justaposta, que é a mais frequente, acontece tanto em situações em que o apoio tem lugar tanto na sala de aula, como for a desta. Finalmente, no caso de alunos com problemas de aprendizagem mais ligeiros, o apoio do professor é a medida mais preconizada, acompanhada ou não de propostas em redor da ajuda familiar.

A partir das referências que os professores fazem acerca da relação dos alunos com os apoios, parece poder-se afirmar que as situações de apoio dentro da sala de aula são aquelas que os alunos preferem, uma vez que muitos alunos apresentam uma grande resistência em abandonar a sala. Em termos de eficácia, as situações que são referidas como mais úteis para os alunos com dificuldades sistemáticas são aquelas que estão assentes num trabalho concertado entre o professor titular e o de apoio, embora aconteçam em situações bastante pontuais.

Há ainda o caso dos alunos sujeitos a avaliação sumativa extraordinária donde decorre a elaboração de um plano de recuperação para o aluno, a ser apoiado pelo fundamentalmente assente no apoio dado pelo professor titular. Uma das medidas também frequentemente apontadas consiste em continuar com aquilo que já se faz. Ou melhor, não fazer nada de "especial" esperando que o tempo ajude a resolver os problemas. Este procedimento é muito referido para os casos em que as dificuldades estão associadas a uma falta de maturidade pessoal.

Ora a existência desta "tipologia de procedimentos" perante as dificuldades dos alunos, que se foi instituindo com o tempo no próprio conselho escolar, constitui uma moldura de procedimentos que os professores desenvolvem

quando estão perante estes tipos de alunos. Assim, normalmente nas reuniões do conselho escolar os professores enunciam apenas o que já estão a fazer com os alunos. Não há momentos de análise ou partilha de informações sobre a forma como os apoios decorrem ou sequer se analisa o que lá se faz. No conselho apenas se dá conhecimento do que já está a ser feito. Obviamente que esta situação não deixa de fazer sentido na medida em que seria perder tempo esperar pelo conselho para encetar as medidas que se entendem como necessárias, mas dar apenas conhecimento conduz à situação de não haver institucionalmente um espaço de balanço sobre a adequação das medidas, nomeadamente dos apoios educativos ou dos projectos individuais. Se tivermos em conta que por vezes os professores em termos individuais reconhecem que as suas iniciativas de apoio não trouxeram grandes ajudas ao aluno, será de supor que o mesmo se pode passar com os apoios ou outros tipos de intervenção.

Assim, e apesar de todo o esforço e investimento dos professores, as orientações que propõem aparecem como uma tarefa singular, relativamente tipificada em termos de soluções e pouco debatida. Mesmo no caso dos alunos em que se faz a avaliação sumativa extraordinária, ou o aluno já tem um projecto educativo individual, ou o que é proposto é aquilo que o professor já faz com ele. É só formalizar por escrito esses procedimentos, muita vezes num modelo já previamente formatado. Mesmo nestes casos, não há um debate em torno das ajudas às dificuldades dos alunos. Esta função formativa é assim restrita em termos do leque de opções, tipificada nos procedimentos e gerida de uma forma individual.

Estamos talvez mais perante um modelo de assistência às dificuldades do que um modelo que procura a erradicação dessas dificuldades através da reflexão e da acção de formas de apoio mais adequadas às dificuldades.

O conselho escolar não é neste caso um fórum com uma função formadora (Nunziatti, 1990) para os professores, mas antes uma instância de validação institucional das decisões pessoais de cada professor.

As decisões: um agir normativo. As decisões acerca da retenção ou transição do aluno marcaram fortemente todo o terreno da avaliação, de tal modo que a avaliação se reduzia aos procedimentos de decisão acerca do desempenho de um aluno. No ponto anterior, nas orientações para acção, dissemos que estas são também tomadas de decisão, mas de uma outra natureza. São decisões orientadas não para um balanço dos desempenhos, mas para ajudar o aluno a ter melhores desempenhos num futuro. Ao longo do nosso trabalho quando havia a intenção de agir em termos de ajuda ao aluno, designámos esse facto, como orientação ou como decisão pedagógica, consoante o nosso foco de interesse estava mais centrado nas medidas propostas ou nos tipos de decisão.

Neste capítulo, quando nos referimos a decisões estamos a referir-nos ao que chamamos de balanços do desempenho ou de decisões administrativas. Queremos incidir a nossa análise sobre os momentos em que se produz um julgamento avaliativo sobre os desempenhos e as aprendizagens do aluno. Interessa-nos igualmente conhecer os dados que sustentam essas decisões para perceber o seu sentido último, isto é, as suas funções.

É natural que este tipo de decisões varie ao longo do ano, uma vez que os dados de que se dispõem sobre o aluno são diferentes. No 1º período, está-se numa fase inicial das aprendizagens, no 2º período, durante o tempo de aprendizagem e, no terceiro período no final de uma unidade temporal de aprendizagem. As decisões podem ser tomadas usando como sistema de referência o progresso do aluno, isto é, a comparação entre o seu estado inicial e o presente, ou o nível de aprendizagem do grupo/turma. No primeiro caso, estamos perante uma perspectiva criterial no segundo, numa perspectiva normativa.

No 1º período, os dados que fundamentalmente servem de base para a tomada de decisão são o percurso escolar do aluno e o seu modo de estar nas aprendizagens, para além de um levantamento de dificuldades e ou potencialidades de alguns alunos. O percurso escolar do aluno é posto essencialmente numa perspectiva criterial, raramente havendo comparações com o nível do grupo.

No 2º período, o professor faz um balanço do aluno em termos dos seus progressos ou do seu nível de desempenho, isto é, se está ou não ao nível da turma. Nos casos em que há maiores problemas e em que o professor não espera uma grande evolução futura os professores falam dos progressos tendo como referência o estado anterior do aluno ou os objectivos do seu projecto educativo especial. Nos casos em que há algumas previsão de sucesso, os professores referem-se ao nível do aluno por relação com a turma, mas destaca detalhes sobre o percurso escolar e também sobre as dificuldades e/ou as aprendizagens dos alunos (Merle, 1996). Estamos, no segundo período, numa clara mudança de perspectiva. De um olhar centrado nos percursos para um olhar centrado na distância em termos de apren-

dizagem face ao grupo/turma. As decisões sobre o estado dos alunos incidem nessa distância e também na hipótese da sua redução. Se a distância for um desvio à norma considerado como aceitável em que se pode prever que este não aumenta ou se pode vir a atenuar temos uma situação aceitável em termos de apreciação do aluno. Se a distância for um desvio à norma considerado como aceitável mas não se pode prever que este não aumente temos uma situação ambígua, sobre o "fio da navalha" em que a aceitação ou a rejeição da distância são uma possibilidade. Estes casos são as situações em que é proposta uma avaliação sumativa extraordinária. Mas se a distância for um desvio à norma considerado como inaceitável temos uma situação negativa em termos de apreciação do aluno. No caso dos alunos com mais problemas em que a comparação com o grupo não faz sentido porque a distância é à partida grande, a apreciação é feita em termos de progresso de aluno.

No 3º período, há uma tendência para se acentuar este olhar normativo da avaliação Os dados apresentados pelo professor incidem sobre os desempenhos escolares em termos de balanço por referência ao nível atingido, isto é, em termos de comparação com o grupo/turma. A apreciação desta distância em termos de a considerar como aceitável é um dos critérios a considerar na decisão de transição ou de retenção do aluno. Mesmo no casos em que os alunos estão bastante atrasados ao seu grupo turma, a referência a esta distância não deixa de ser referida, sobretudo nas situações de retenção. Mas parece haver outro factor de ponderação sobretudo nos casos mais complexos em que já não se acredita que é possível encontrara uma resposta pedagógica. Nestes casos, a idade do aluno é outro factor de ponderação, ou melhor, o número de retenções que ele já sofreu. Por norma não acontecem retenções em dois anos consecutivos para o mesmo aluno.

Em síntese, podemos dizer que as decisões tendem ao longo do ano a passar de uma perspectiva criterial para um perspectiva mais normativa. Por outro lado, o desempenho do aluno não é o único factor que pesa para a decisão acerca da retenção/transição. A incerteza do avaliador em termos da previsão da evolução do aluno a descrença em conseguir ajudar o aluno a superar as dificuldades parecem ser outros factores igualmente importantes.

Por último, parece haver dois tipos de ideias para a avaliação em função do tipo de alunos. No caso de alunos em que já não se acredita numa solução pedagógica, a transição/ ou retenção parece ser uma forma de gerir o tempo do aluno ao longo do 1º ciclo. No caso em que ainda se acredita numa solução pedagógica a decisão de transição/retenção tem uma relação mais directa com os desempenhos do aluno e neste caso a retenção pode funcionar conceder mais tempo ao aluno para aprender ou consolidar algumas das suas aprendizagens, ou então para sinalizar o aluno no caso em possa haver uma mudança de professor (Pinto, 2000).

As decisões que se tomam fazem intervir toda uma série de dados e de sentimentos pessoais que contraria a visão tecnocrática, que vê a avaliação como um gesto técnico e racional.

Mas tal como no caso das propostas das orientações, o conselho escolar ouve o que cada professor tem a dizer sobre as suas decisões e aceita-as, já que não levanta nenhumas questões. Contudo, apesar do silêncio, o conselho exerce uma pressão sobre os professores no sentido da preservação de dois valores essenciais: a equidade de tratamento dos alunos em matéria de avaliação e a conformidade com um certo nível exigido no final de cada

ano decorrente dos objectivos preconizados para esse ano exceptuando os alunos para quem a avaliação não está directamente relacionada com as aprendizagens.

As discussões que ocorreram durante o ano lectivo de 99/00 tiveram a sua origem a propósito de situações que pareciam não garantir aos membros, estes dois princípios. Embora o conselho não pusesse em causa o poder de decisão do professor, este teve que explicitar que a sua decisão respeitava estes dois tipos de valores. A delegação da competência da decisão no conselho aconteceu apenas uma vez no 3º período do 4º ano. O caso foi votado de braço no ar, seguindo o conselho a opinião do professor.

Também em termos de decisão o conselho funciona mais como um eco de uma voz que fala na primeira pessoa.

As funções da avaliação: a certificação como regra. Toda a avaliação tem objectivos que podem variar quanto ao seu nível de explicitação. Sabemos que trimestralmente os professores têm que de uma maneira formal estabelecer um balanço sobre o estado dos alunos que ficam registados por escrito. No 2º período há que proceder a uma avaliação sumativa extraordinária, no caso dos alunos que manifestem atrasos significativos e, no 3º período deverá existir uma decisão em termos de progressão para o ano seguinte ou retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.

Ora,tendo em conta que estes momentos de avaliação ocorrem em momentos diferentes do processo de aprendizagem e que a própria legislação enuncia alguns procedimentos específicos nesses momentos,a questão que

colocamos consiste em perceber até que ponto a avaliação tem variações em termos das suas funções ao longo do ano.

A resposta a esta questão está intimamente ligada, como as práticas, isto é, não só com o modo como o professor usa os dados da avaliação, mas também como fundamenta as próprias decisões avaliativas.

Quadro 52 – As funções dominantes da avaliação ao longo do ano

	1º período	2º período	3º período
Legislação – orientações		Avaliação sumativa extraordinária	Transição/retenção r
A base das decisões	Balanço em termos de progressos	Balanço em termos de progressos e/ou nível	Balanço em termos do nível
A função dominante	Orientação	Prognóstico	Certificação

Conforme podemos ver no quadro anterior, no 1º período, como não existe nenhuma orientação em termos da legislação, e como se trata de um primeiro momento de avaliação que ocorre ainda no início do processo de aprendizagem, há uma preocupação de fazer um levantamento dos alunos com dificuldades e de as tentar perceber para propor um conjunto de orientações centradas nessas dificuldades. Os balanços centram-se essencialmente no progresso dos alunos sem estabelecer comparações com o grupo/turma ou com os objectivos atingir no final do ano. Parece-nos que neste caso a função dominante deste momento de avaliação consiste numa orientação dos alunos com dificuldades, tornando públicas no seio dos pares as soluções encontradas por cada professor.

No 2º período, há uma orientação em termos da própria lei que chama a atenção para a necessidade das avaliação sumativa extraordinária, isto é, identificar os alunos cuja probabilidade de sucesso esteja ameaçada. Assim, esta tarefa implica que olhe para o desempenho do aluno de uma forma antecipada, isto é, que no presente se faça um prognóstico sobre o seu desempenho no final do ano. Mas sabemos que a transição ou retenção de um aluno, não depende de uma estimativa absoluta, depende da relação entre o seu nível e o do grupo/turma. Assim, para realizar esta tarefa de avaliação sumativa extraordinária o professor tem que antecipar também a o nível da própria turma. Ora como normalmente não se esperam grandes sobressaltos em termos de aprendizagem, pode supor-se que a distância que separa o aluno da sua turma neste momento, será igual ao que se verificará no final do ano. Isto é tanto mais verdadeiro, quanto menos se acreditar no potencial da acção pedagógica como instrumento de ajuda ao alunos.

Deste modo, o que acontece normalmente é que os professores vão interpretar o presente, como se do futuro se tratasse, isto é, a avaliação sumativa extraordinária funciona essencialmente como um procedimento administrativo para que no final do ano se possa reter o aluno, mas essa decisão é mais ou menos tomada momento presente. Por outras palavras o tempo que resta entre o 2º e o 3º período não é encarado, normalmente como uma possibilidade de inversão da situação, por isso a maioria dos alunos que estão nesta situação acabam por ficar retidos.

Assim, as decisões dos professores são essencialmente guiados por um olhar normativo, isto é, por um balanço sobre o estado do aluno e a distância que o separa do grupo turma. O nível do aluno e as perspectivas de evolução, constituem a base da decisão que leva o professor a propor ou não, o

aluno, para uma avaliação sumativa extraordinária. Este tipo de avaliação funciona como um indicador positivo ou negativo do estado dos alunos. No caso dos alunos com dificuldades mais graves e que têm o seu projecto educativo individual, o aluno é comparado em termos do seu percurso. Nestes casos como já existe um projecto não há a necessidade do procedimento da avaliação sumativa extraordinária.

Podemos talvez dizer que neste segundo período há uma grande preocupação em predizer o futuro em termos de evolução escolar do aluno, isto é, um acentuar da função de prognóstico da avaliação. Mas esta preocupação gera dois efeitos colaterais negativos. O primeiro leva a que se comece a instalar um olhar normativo sobre o desempenho do aluno, num momento em que a aprendizagem ainda não foi concluída. O segundo é a instalação de um visão fatalista sobre as possibilidades do aluno. No fundo, no 2º período, está-se implicitamente a decidir o que acontecerá no final do ano.

No 3º período, é o momento de fazer um balanço final sobre a aprendizagem dos alunos e tomar decisões sobre a sua transição ou retenção. Para os alunos do 4º ano este momento corresponde ao fim de um ciclo de estudos e este balanço é ainda mais formal.

No 3º período o balanço que é feito sobre o desempenho dos alunos incide na distância que o separa da sua turma em termos de nível atingido. Obviamente que estas distâncias não podem ser equidistantes em todos os alunos, mas a decisão da transição ou retenção tem a ver como esta distância é entendida e tolerada. Há por exemplo um professor que diz de um aluno que ele transita mas muito atrás dos outros. Isto significa que essa distância apesar de grande é tolerada. Há assim um olhar normativo sobre o

rendimento escolar do aluno. Mesmo para os alunos com mais problemas, aqueles cuja transição ou retenção não se prende directamente com as aprendizagens, se ficarem retidos é mencionado o seu grande atraso face ao grupo como justificação da retenção.

A necessidade de produzir um julgamento avaliativo em termos de transição/retenção gera uma situação que favorece um olhar normativo sobre o desempenho de todos os alunos. É neste terceiro período que os professores falam também do nível atingido pela própria turma. É uma avaliação que procura fazer um balanço terminal de um ciclo de aprendizagem. Mas se isto é válido para o 4º ano, para os outros anos já não é tão evidente pois há ainda um novo ano enquadrado no ciclo de estudos. Todavia, o olhar sobre o desempenho é semelhante ao que se verifica no 4º ano. Mesmo no 1º ano onde a transição ou retenção não se coloca, o modelo parece ser o mesmo. Há um balanço em termos do ano respectivo tendo como referência o nível atingido pela turma. Há muito poucas orientações para o futuro, o que revela que o ano é uma unidade mais forte que o ciclo de estudos. Podemos talvez dizer que o ciclo se esbate em detrimento dos anos de escolaridade. Assim, como cada ano funciona como pré-requisito do ano seguinte, a avaliação certifica que o aluno tem o nível necessário para transitar ao ano seguinte. Apesar de não se tratar rigorosamente de uma certificação, podemos deduzir que a ideia de fundo é a mesma (Perrenoud, 2000). Deste modo podemos dizer que no 3º período a avaliação é essencialmente certificativa.

Em síntese, podemos dizer que as funções da avaliação variam ao longo dos períodos passando de um objectivo mais centrado no levantamento dos alunos com dificuldades e na tentativa de intervir para as minimizar, para

objectivos de verificação de conformidade, isto é, para determinar se o aluno atingiu ou não o nível que supostamente deveria atingir. O julgamento avaliativo de transição/retenção induz um olhar normativo que acaba de contaminar os outros momentos de avaliação.

Assim, o modelo dominante da avaliação, principalmente depois do primeiro período orienta-se não numa perspectiva formativa, mas numa perspectiva sumativa, isto é, para apenas fazer um balanço sobre o estado do aluno, sem os objectivos de reinvestir esta informação na melhoria do processo pedagógico. A ideia formativa da avaliação fica apenas confinada ao 1º período. O sumativo e o certificativo moldam assim o olhar dos professores para os alunos em matéria de avaliação nomeadamente nos momentos de avaliação formal.

O conselho escolar: um contexto público, mas restrito

O conselho escolar é uma instância de decisão relativamente fechada e onde como vimos é decidido o futuro do aluno. O professor ao falar do aluno neste fórum torna público os dados sobre o aluno, como ele perspectiva a sua evolução bem como as decisões que toma. O aluno com dificuldades deixa de ser um problema apenas do professor, para passar a ser um problema da instituição. Mas esta divulgação dos julgamentos avaliativos dos professores faz-se para um público restrito, para os seus pares. É neste contexto que se fazem ouvir as opiniões dos professores de apoio quando os professores titulares falam dos alunos que também são seus. Podemos desde já salientar que, em geral, não há um trabalho conjunto entre o professor titular e o de apoio em redor da apreciação sobre o aluno. Como não trabalham em conjunto, também não há um trabalho de avaliação conjunto. Além disso, o aluno é do professor titular e é portanto ele que fala sobre o

aluno, mesmo que este passe eventualmente mais tempo com o professor de apoio. Há aqui de facto uma marcação de territórios que na maior parte das vezes são convergentes na opinião sobre o aluno. De um modo geral, é portanto neste contexto do conselho escolar que os professores de apoio se referem aos alunos com quem trabalham. Habitualmente as suas intervenções incidem sobre alguns aspectos das dificuldades dos alunos, mas sobretudo na tentativa de explicar esses problemas. Estas explicações situam-se essencialmente nas características pessoais dos alunos e acentuam ainda mais as explicações que os professores dão. É, talvez, porque o terreno das explicações é comum que há uma convergência nos discursos, embora por vezes haja, divergências quanto às dificuldades/potencialidades do aluno e dos seus desempenhos. Apesar de serem os professores de apoio que mais intervêm quando um caso é enunciado pelo professor titular há outros professores que intervêm e ou fazem perguntas de clarificação das dificuldades ou sobre o que se está a fazer para minimizar os problemas.

Mesmo não tendo o conselho escolar o poder de decidir em termos de avaliação, não deixa de exercer uma pressão sobre o professor, nomeadamente porque é um espaço em que as decisões tomadas são confrontadas com as opiniões de outros colegas. Mas esse eventual confronto possibilita a apropriação pelo colectivo do discurso pessoal. Assim, o conselho escolar tem participação activa na elaboração do percurso escolar dos alunos.

Significado social: validação dos julgamentos avaliativos e do trabalho do professor

É no conselho escolar que o professor dá a conhecer aos seus pares as suas apreciações sobre os alunos. Mesmo na ausência de interacção real, este é por excelência um espaço de interacção simbólica. Apesar da possibilidade

de ser confrontado com uma opinião contrária em termos, quer da leitura das dificuldades, quer das orientações que estão em curso, os professores sabem que há um terreno em que todos estão de acordo, que é a explicação dos problemas.

Ser externa à sala de aula e ao trabalho do professor e incidir sobre as características pessoais do aluno revela-se como um quadro globalmente aceite para os problemas dos alunos. Assim, é através desta via que o problema de cada um se torna um problema da instituição. Mas para que isso aconteça o professor tem que mostrar perante o conselho o seu profissionalismo, isto é, que não só tem uma recolha de dados aprofundada, como tem em marcha tudo aquilo que é possível de fazer pelo aluno. Se o aluno continua sendo um problema obviamente que a "culpa" não é do professor e, portanto, a instituição assume esse caso como um problema institucional. Esta apresentação dos casos no conselho escolar, é um meio, ainda que de forma implícita, de controlo do trabalho do professor, mas ao mesmo tempo, a validação institucional, quer de que aquele aluno é um problema, quer o reconhecimento de que o trabalho do professor é aquele que se pode fazer nessa situação.

Nível social alargado

A informação às famílias e os seus gestos

A informação às famílias completa por um lado, o ciclo de procedimentos da avaliação formal e por outro, cumpre um dos objectivos desta avaliação – informar os pais. Mas sendo os pais, um destinatário "não especialista" particularmente interessado nestas informações, importa perceber o tipo de informação que a escola disponibiliza acerca dos seus filhos.

Este tipo de informações funciona, não só como a imagem pública da escola e do trabalho dos professores (Perrenoud, 2000) mas também como um dos meios privilegiado no diálogo entre a escola e as famílias (Barlow, 1992). Deste modo, conhecer a relação entre a informação produzida no âmbito de um contexto público, mas restrito aos pares do mesmo ofício, e a divulgada à sociedade, na pessoa dos pais, pode ajudar-nos a compreender melhor os objectivos ocultos da avaliação formal e as suas linguagens. Na figura seguinte podemos verificar as diferenças mais significativas em termos de tendências entre a linguagem usada no conselho escolar e aquela que é usada nos registos de avaliação.

Quadro 53 – Características entre as informações produzidas no conselho escolar e as divulgadas às famílias

Ficha de informação aos encarregados de educação	**Conselho Escolar**
Os dados sobre o aluno	
- aprendizagens do aluno (dificuldades/ potencialidades) - percurso escolar - características pessoais. - imagem do aluno mais segmentada, pelos aspectos atrás referidos, - ideia de ambiguidade como traço mais comum	- estatuto escolar, - características pessoais - percurso escolar, - imagem global do aluno em que todos os aspectos aparecem mais interligados. - ideia de ambiguidade como traço mais comum
Explicações para os problemas	
- características pessoais	- características pessoais - famílias.
Perspectivas de evolução	
- ou não aparecem, ou são implícitas	- explícitas - ligadas aos investimentos pedagógicos do professor
Decisões	
- informações sobre as decisões pedagógicas, que se resumem aos apoios - decisão administrativa baseada numa perspectiva criterial.	- informações sobre as decisões pedagógicas mais alargadas e que não se cingem apenas aos apoios. - decisão administrativa baseada numa perspectiva normativa.
Imagem prospectiva do aluno	
O aluno continua sendo um aluno com problemas	O aluno continua a sendo um aluno com problemas.

Os dados: uma imagem fragmentada vs. uma imagem global. Os dados que são apresentados sobre os alunos constituem uma parte importante das sínteses informativas que são enviadas às famílias. Um dos aspectos mais marcantes destes dados é que todos se referem de uma maneira mais ou menos detalhada às aprendizagens dos alunos, explicitando as suas dificuldades, mas também aquilo que já conseguem fazer. O nível de explicitação sobre as aprendizagens dos alunos é em geral mais precisa nas informações às famílias que no âmbito do conselho escolar. O estatuto escolar, que funciona como uma etiqueta do aluno entre pares, nunca é referido nas informações às famílias. Em contrapartida, as características pessoais e o desempenho escolar são referidos em ambos os contextos. Nas informações enviadas às famílias, os desempenhos aparecem mais referidos no 1º e 2º períodos, enquanto que no conselho escolar os balanços sobre os desempenhos têm tendência a aparecer com maior visibilidade no 3º período. Pode talvez supor-se, que as referências aos desempenhos funcionam como uma mensagem durante o ano lectivo que indica o estado do aluno, e que no 3º período este desempenho se concretiza em termos da decisão de reprovação/transição. Assim, para os pais o que interessa é a decisão que o professor toma, embora fundamentada, para o conselho escolar este momento é mais um tempo de balanço do profissional, isto é, do desempenho do aluno ao longo do tempo, mas relacionado com outro tipo de dados como sejam as dificuldades do aluno, os problemas familiares e as suas características pessoais.

As características pessoais jogam sempre um papel decisivo qualquer que seja o contexto. Elas são a causa e a consequência das dificuldades escolares. As imagens que resultam da apresentação dos dados parece conduzir, no caso das informações ao pais, a uma visão mais fragmentada por contra-

ponto com a apresentada no conselho escolar. Esta maior fragmentação pode explicar-se por duas razões. Por um lado, o facto da informação ser escrita leva a uma maior organização e segmentação dos assuntos, por outro lado, a preocupação de fundamentar as decisões avaliativas em cada momento favorece também uma certa segmentação decorrente da necessidade de argumentação em termos das dificuldades, das características pessoais e dos desempenhos escolares.

A imagem de ambiguidade é uma das características dos alunos com problemas, quer nas informações aos pais, quer no conselho escolar, embora possam ter significados e interpretações diversas. No caso dos pais, esta situação pode ser interpretada como uma possibilidade ainda existente do aluno transitar, enquanto que para os membros do conselho escolar, isso significa que o professor faz tudo o que pode, mas que o aluno ainda continua com problemas.

Contudo, pode dizer-se que em ambos os contextos os dados sobre o aluno reflectem uma perspectiva centrada no indivíduo (Ainscow, 1996), em que as dificuldades são vistas como lacunas, ou como afastamentos a uma norma (Jorro, 2000).

As explicações para os problemas: um discurso na terceira pessoa. A compreensão das dificuldades que os alunos manifestam parece não variar muito, nas informações aos pais ou no âmbito do contexto escolar. Estas incidem particularmente no aluno, mas podem assumir diferentes contornos. As características pessoais podem ser invocadas para dificuldades que são vistas como: (i) faltas/ofensas a uma certa moral escolar – no caso em que o aluno é preguiçoso ou não quer trabalhar; (ii) erros sistemáticos e

frequentes - quando o aluno tem boa vontade, mas existem factores desconhecidos, ou de ordem familiar; (iii) resultado de uma doença, comprovada ou não (Jorro, 2000). Mesmo no caso dos alunos sem dificuldades as características pessoais são invocadas como o factor principal de sucesso. No caso do conselho escolar para além das características pessoais, aparecem também de forma muito explicita as justificações ligadas à família, nomeadamente o facto destas não aceitarem os problemas da criança, ou melhor a visão que a escola dá da criança. Obviamente que todas estas justificações ligadas com a família ou o ambiente familiar não são referidas nos registos de avaliação.

Deste modo, uma vez que as explicações para os problemas incidem sobre causas exteriores à escola, não é suposto que a acção pedagógica apoiada numa interacção formativa (Perrenoud, 2000) seja perspectivada como possibilidade de auxílio aos alunos. Assim, esta explicação resume-se a um diagnóstico de senso comum, centrado no outro, sem frutos. Por vezes, o que se discute são as relações de poder em termos de quem faz e quem aceita o diagnóstico, e não nas melhores formas ajudar o aluno.

Perspectivas de evolução: um olhar potencialmente comprometedor. Os dados que o professor tem sobre o aluno, e a forma como interpreta esses dados, e a sua experiência enquanto profissional, permitem ao professor construir um conjunto de expectativas sobre a sua evolução em termos escolares. Mas também sabemos que quando antecipamos o futuro corremos o risco de errar, e que esse lapso num quadro de desempenho profissional pode afectar a nossa imagem enquanto profissional, para além dos incómodos inerentes ao próprio engano. É talvez por estas razões que os professores em sede de conselho escolar deixam transparecer de uma forma

relativamente clara, embora indirecta, o que irá acontecer ao aluno no final do ano.

É mesmo um acto profissional predizer, no 2° período, os alunos que transitam sem problemas, aqueles que reprovam e ainda aqueles em que o professor tem dúvidas face à sua evolução. Parecem ser estas imagens antecipatórias da evolução do aluno, que permitem ao professor regular os seus investimentos pedagógicos sobre alguns dos seus alunos. Partilhando uma cultura profissional com os seus colegas, cada um dos professores sabe que se essas perspectivas falharem, se podem remediar e não acarretam necessariamente uma má imagem. Apostar em alguns alunos, com problemas, é mesmo um acto profissional valorizado entre pares, se isso não parecer uma falta de responsabilidade, ou mesmo de seriedade do professor perante o conselho escolar.

Todavia, estas perspectivas de evolução quando são explicitadas no conselho escolar, parecem decorrer mais de acções ligadas a modificações do comportamento do professor face ao aluno, ou a uma atitude de quem espera que o tempo repare o problema, do que, a práticas que valorizem uma intervenção pedagógica baseada numa utilização da avaliação numa perspectiva formador (Nunziati, 1990).

No que respeita aos registos de informação, este tipo de dados não são normalmente revelados às famílias de uma forma clara. Podemos contudo argumentar que a imagem ambígua que o professor dá habitualmente dos alunos com problemas é, em certa medida, uma perspectiva de futuro. Contudo e neste caso, o próprio futuro é assumido como incerto, pois tanto pode evoluir como não. Por vezes o professor refere-se a situações em que

age sobre o aluno e, nesses casos, o aluno consegue. Há talvez nestas situações, um desejo de mostrar o seu profissionalismo. Pode perguntar-se, então se assim é porque não age sempre desta maneira. A resposta parece-nos clara para os professores e pais. No ensino regular a atenção do professor, não pode estar centrada só num aluno e o facto de, nalgumas circunstâncias, o aluno ser capaz mostra aos pais, que ele tem possibilidades, que não é um caso perdido. É curioso notar que existem sistemas de apoio para a maior parte destes alunos. Essa atenção mais individualizada poderia construir-se nesse contexto. Todavia, nada é dito sobre esse espaço de trabalho.

De uma forma geral nos registos de avaliação o professor não expõem estas perspectivas, não porque não as tenha, mas porque tal envolve riscos em termos do seu trabalho quotidiano já que são um compromisso, que ele pode ter dificuldades em cumprir, mas também em termos da sua imagem profissional porque se engana num gesto profissional.

As decisões: um enunciar de factos consumados. A comunicação das decisões sejam elas de natureza pedagógica ou administrativa são comunicadas tanto ao conselho escolar como aos pais como factos consumados, isto é, como decisões já tomadas, que não são sujeitas a uma negociação com os destinatários da comunicação.

Quanto às decisões pedagógicas elas giram em torno das situações de apoio que já estão em curso, e das suas características e dos seus ritmos semanais. Podemos dizer que para os pais, este tipo de informações incide mais sobre as características formais do apoio, enquanto no conselho escolar se pode aprofundar um pouco mais os tipos de apoio e algumas actividades aí

desenvolvidas, uma vez que, como os próprios professores de apoio estão presentes, dão algumas informações adicionais.

Quanto às decisões administrativas há de facto uma diferença interessante na informação que se dirige aos pais ou ao conselho escolar. Esta diferença passa pelas perspectivas aparentemente contraditórias que sustentam as decisões sobre a retenção ou a transição de ano. Usando as duas formas de olhar o desempenho do aluno o progresso ou o nível atingido (Merle,1996), podemos dizer que na informação aos pais se justificam as decisões em função do progresso do aluno e, no caso do contexto escolar, em termos de nível.

Usar um olhar centrado nos progressos parece estarmos em presença de uma perspectiva criterial em que cada aluno é visto tendo em conta os objectivos que alcançou. Mas num ensino caracterizado por uma uniformidade pedagógica (Formosinho, 1998), os objectivos são os mesmos para todos. Pode supor-se que por detrás desta consecução dos objectivos está uma perspectiva normativa. De resto, é esta que aparece no âmbito do conselho escolar. Neste contexto, sobretudo nos casos de retenção, é sempre invocado o facto de o aluno não ter atingido o nível desejado, mesmo os mínimos que fossem.

Pode perguntar-se então, qual a razão para dizer a mesma coisa de formas diferentes? Podemos avançar três tipos de razões: a primeira razão pode prender-se com a convicção do próprio professor de que no fundo está a falar do percurso de um aluno específico "esquecendo " que os objectivos são mais ou menos iguais para todos; a segunda razão pode estar ligada a uma questão de moda do pedagogicamente correcto, e da imagem profis-

sional. Esta perspectiva normativa parece ser socialmente menos aceite e é mais difícil de sustentar esta explicação aos pais. Assim, o professor transmite aos pais uma imagem de um profissional actualizado e ao mesmo tempo de que cada criança é olhada apenas em função dos seus desempenhos, isto é, sem grandes comparações com as outras. A terceira prende-se com uma rotina do fazer sem uma reflexão acerca do significado do que se diz.

Pensamos que, na realidade concreta é talvez um precipitado destas três razões que levam os professores a fazer esta diferenciação. O que é facto é que tendo ou não consciência disso a forma como se diz aos pais é menos propícia a uma interpelação por parte dos pais. Em primeiro lugar, porque se fala uma linguagem aparentemente científica "os objectivos" que muitos pais não sabem do que se trata, e mesmo que saibam, os objectivos fazem parte do saber especialista do professor. Em segundo, o facto da criança ser tomada individualmente para apreciar se atingiu ou não os objectivos, envolve esta tarefa, para o comum dos pais numa auréola de rigor e profissionalismo, não fazendo assim sentido interrogá-la.

Sendo as decisões apresentadas como factos consumados, mas ao mesmo tempo visto como gestos profissionais rigorosos, parece não fazer sentido discuti-los e ou negociá-los. Assim, esta prática reforça por um lado, o isolamento do professor, uma vez que lhe cabe em exclusivo tomar as decisões, e um déficit de participação dos outros actores, o que contribui para o empobrecimento de todos estes processos, desde o modo como se olha a criança, como se ajuda e como se avalia.

Imagem prospectiva do aluno: o reforço do estatuto. Neste campo, tanto na informação para os pais como nas informações produzidas no âmbito do conselho escolar, há uma ideia de continuidade do estado da criança, independentemente do aconteça no final do ano. No caso das crianças com problemas, quer transite, quer fique retida, os problemas não só continuam, como reforçam ainda mais o estatuto escolar do aluno. No caso dos alunos sem problemas, esse estatuto é também reforçado em função das imagens de coerência e estabilidade que são dadas do aluno. Uma vez que as informações anteriores repercutem-se e influenciam as apreciações seguintes dos alunos. (Noizet e Caverni, 1979), o espaço escolar não parece ser um contexto propício para mudanças de representações dos alunos. Este facto parece ser aceite, tanto pelos pais, como pelos professores.

A tendência para a normalização em que os processos de avaliação também estão envolvidos cria as condições ideais para a auto-avaliação de profecias. (Robinson, 1976), isto é, para a criação de quadros integradores dos alunos em termos de estereótipos, que como têm tendência a simplificar-se gera frequentemente uma redução manicaísta do estatuto escolar dos alunos dividindo-os entre o grupo dos alunos com e sem problemas. E se a malha destes redutos não é, tão apertada que enclausure, também não é tão aberta que permitia transições fáceis de um grupo ao outro.

A informação às famílias: um contexto público alargado

Os pais têm o direito de ser informados sobre o que se passa na escola com os seus filhos para poderem desempenhar o seu papel (Perrenoud, 2000), mas a construção desta informação significa para a instituição desvendar-se. Falar e divulgar aos pais o estado dos seus filhos significa mostrar tam-

bém, não só o que se pensa mas também parte do trabalho pedagógico com o aluno. Embora esta informação seja dada individualmente, é produzida no sentido de se tornar pública e circular num contexto social alargado, como por exemplo, a associação de pais etc. Mas esta passagem do privado a um público alargado requer como vimos alguns cuidados, com o que se diz e no modo como se diz. Por um lado os dados do aluno parecem ao enfatizar aspectos sobre as aprendizagens e os desempenhos, estar mais próximo daquilo que a opinião pública espera, que seja a base dos julgamentos avaliativos (Merle, 1996). Por outro lado, as decisões parecem também ser fundamentadas em termos de uma linguagem de especialista.

Deste modo estão garantidos os requisitos que em termos de imagem pública são os garantes de uma avaliação em que se pode confiar: a objectividade e a veracidade (Chevalard, 1989). Os dados são objectivos e o julgamento ao ser validado pelo conselho escolar torna-se verdadeiro. A ausência de interpelações reforça este ciclo, criando condições para a sua continuidade e em simultâneo dificulta aos diversos actores a sua participação, na medida em que o seu sentido fica comprometido.

Significado social: validação social do trabalho do professor e da instituição

A informação formulada para um público, extremamente interessado, mas que não é especialista no ofício de professor, implica uma escolha da linguagem que se utiliza. A primeira parte do registo de avaliação está de facto organizada em termos de consecução dos objectivos nas diversas áreas do saber. Esta operacionalização dos objectivos está feita e é igual para todos os alunos. Ao professor basta-lhe posicionar o aluno nesse "deve e

haver" face ao saber. Temos de concordar que para pais pouco letrados essas filas de cruzes mais ou menos alinhadas poderão ser de difícil interpretação e como tal inquestionáveis. Elas são mesmo a expressão escrita de um gesto profissional da avaliação. Mas, para além doutras informações como o comportamento, participação nas actividades, há uma síntese global do aluno. Aqui, o professor escolhe não só o que quer dizer, mas como vai dizer. Das sínteses analisadas podemos destacar dois aspectos. A síntese sendo provavelmente uma explicação/justificação das apreciações que o professor fez do aluno, ao posicioná-lo face aos objectivos, é em si própria a explicitação de um julgamento avaliativo e nessa medida reitera dados "objectivos", explicita decisões e deixa uma imagem sobre o aluno. Mas em sede do conselho escolar vimos, que as decisões avaliativas se tomam sobre um leque muito alargado de informações e de impressões que transcendem largamente os aspectos do rendimento escolar. Todavia, nesta informação aos pais, nada é dito sobre este lado oculto das decisões, constituído pelos afectos e intuições.

A ausência da explicitação destes afectos, com certeza que torna mais seca a comunicação e talvez mesmo, mais incompreensíveis algumas decisões, mas dá uma imagem de que estes julgamentos se pautam por princípios de equidade e de objectividade. Ao receber e aceitar esta informação, os pais validam a apreciação que a escola faz dos seus filhos, validando em simultâneo o trabalho dos professores e da instituição. Assim, este reconhecimento reforça a ideia de que a escola faz o que é possível fazer pelos seus filhos, e se eles continuam com dificuldades, isso é, em primeiro lugar, um problema dos pais. Podemos dizer que deste modo a escola não ajuda os pais a ajudarem os seus filhos, perdendo-se assim uma das funções talvez mais importantes desta avaliação informativa (Perrenoud, 2000), o envol-

vimento dos pais em processos de ajuda aos seus filhos. Sintetizando, podemos talvez dizer que a lógica desta informação, defende melhor os interesses da escola do que ajuda os pais a cumprirem o seu papel em redor da educação das suas crianças.

Considerações finais

Como podemos constatar, a avaliação formal é um complexo processo de inter relações sociais e de processos de comunicação diversos. Como tal a avaliação está longe de ser considerada apenas como um gesto técnico feito por especialistas, "o avaliador não é um instrumento de medida, mas o actor de uma comunicação" social" (Hadji, 1997, p. 31). Ao contrário de um pensamento tecnocrata que perspectiva a avaliação como um problema de medida e de instrumentos, a avaliação é um problema de comunicação, de relação entre pessoas, com diferentes estatutos e papéis (Weiss, 1991). A avaliação é por isso um gesto profissional, mas é sobretudo um gesto humano recheado de afectos. É nesta medida que a questão do sentido e da ética têm que estar sempre presentes em qualquer análise sobre esta matéria.

Para finalizar gostaríamos de destacar dois aspectos que nos parecem centrais na nossa análise:

Os níveis de comunicação e os seus significados

A avaliação no final de cada um dos períodos, que é no fundo a face visível da avaliação que se faz nas escolas, esconde um complexo processo de comunicação de significados.

O trabalho individual que o professor desenvolve na recolha dos dados e na organização do discurso sobre cada aluno é moldado pelo efeito de audiência, isto é, é um discurso que vai ser comunicado a outros. A percepção dos modos de fazer, quase sempre implícitos, é um requisito fundamental para o bom desempenho desta tarefa. Esta é no essencial orientada por duas práticas: olhar o aluno numa perspectiva normativa e colocar a causa dos problemas numa situação externa. Quanto ao olhar normativo, encontramo-lo em todos os momentos em que o professor olha para o aluno. Aparece como caso porque se distingue dos outros, o seu "retrato" sublinha o que não tem face aos alunos ditos normais e a decisão sobre transição ou retenção faz-se pela diferença entre o desempenho e o nível do grupo. Quanto às causas dos problemas elas podem ter origem em *déficit* de educação familiar, desenvolvimento pessoal ou mesmo em termos de patologias psicológicas, isto é em causas que excluem a relação pedagógica e o trabalho em redor do currículo. Estas são segundo Ainscow (1996) duas características de uma escola que marginaliza porque não é capaz de integrar, pese embora todo o trabalho dos professores. O trabalho em sede do conselho escolar tem como função assegurar uma certa equidade de tratamento. Mas como é suposto que todos os alunos estão no mesmo pé de igualdade, o trabalho deste conselho não assenta no aprofundamento das diferenças e modos de agir, mas antes, em garantir uma certa normalização das decisões. Assim, não é um fórum de debate e de tomada de decisões, mas antes um órgão de verificação da conformidade dos processos de decisão e, em simultâneo, de validação do trabalho dos professores. Ao validar este processo assume também como seu o olhar dos professores sobre os alunos, institucionalizando-o. Reforça-se assim esse olhar normativo.

Aos pais é apresentado um registo de informações sobre o aluno também ele organizado sobre um formato relativamente normalizado. A síntese que o professor faz para os pais é diferente da síntese avaliativa que apresenta aos pares. Aos pais não se fala dos afectos e das intuições que, juntamente com informações sobre os desempenhos escolares, formam uma amálgama de dados globais sobre os quais se formulam os julgamentos avaliativos. De certo modo faz-se crer que as decisões são apenas baseadas sobre dado objectivos acerca dos desempenhos dos alunos. (Merle, 1996). Aceitação destas informações de um modo mais ou menos pacífico significa que estes aceitam também a explicação que a Escola lhes dá acerca dos seus filhos e do trabalho que faz com eles. Estamos perante um processo de validação social do trabalho desenvolvido pela escola, apesar dos alunos continuarem com os mesmos problemas que tinham no início do ano, apesar da sua transição ou retenção.

A avaliação como verificação da conformidade

Todo este processo parece organizar-se para dar resposta aos alunos com dificuldades o que só muito pontualmente acontece. Uma das razões para este facto que nos parece importante referir é o próprio sentido e significado da avaliação tomada em sentido lato.

Em primeiro lugar, podemos ver que o modelo dominante dos processos de avaliação não rompem com a ideia de que avaliar é medir. Seja o percurso ou o nível do aluno, o que se faz nos três períodos é medir ainda que de uma forma grosseira o estado do aluno. Esta operação não parece decorrer de uma necessidade pedagógica, mas antes de uma exigência administrativa. Assim, a informação disponível nesses momentos não parece ser utili-

zada para construir processos de ajuda aos alunos com dificuldades, nem sequer para reajustar ou reorientar os apoios ou os projectos que alguns alunos já têm. Esta informação não se coloca assim, no centro da acção pedagógica (Perrenoud, 1990). Podemos então dizer que as práticas dos professores se organizam em termos de avaliação segundo o modelo sumativo, isto é, de verificação. E isto é não só verdade ao longo do ano, mas também ao longo de todo o 1° ciclo de estudos. Cada ano é uma unidade de tempo de aprendizagem independente. A avaliação na sua vertente formativa, isto é, ao serviço das aprendizagens, não é, pelo menos de uma forma sólida uma característica da prática dos professores, nestes momentos de avaliação formal De resto, vimos que a avaliação nalguns alunos pode nem sequer estar ligada directamente com as suas aprendizagens mas ser um instrumento de gestão do tempo escolar do aluno. Assim, podemos dizer que avaliação parece funcionar mais segundo uma lógica que protege a instituição e o trabalho dos professores do que ajuda os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Esta lógica sumativa também se faz sentir nas informações que são fornecidas às famílias. Elas são organizadas para cumprir apenas a função administrativa de informar. Parece-nos não haver uma intenção de, através desta informação, procurar envolver os pais na ajuda aos seus filhos.

A informação é dada como um facto consumado, pese embora as enormes margens de incerteza que a envolve. É difícil haver compromissos sem negociação, mas esta não tem sentido quando esbarra só com factos apresentados como certezas.

Assim, os vários níveis através dos quais a avaliação passa do domínio privado ao domínio público reforça o uso de um modelo de avaliação que no essencial não serve todos os alunos na medida em que acentua e contribui para a fabricação do seu insucesso (Perrenoud, 1984).

Estas conclusões ainda que um pouco negras não põem em causa o sentido profissional dos professores. Há, como já vimos, um conjunto de argumentos, tanto ao nível da formação de professores, como do funcionamento organizacional da escola ou ainda da própria investigação, que justificam que as coisas sejam como são. Contudo, parece-nos, que mais dramático ainda que revelar o estado de algumas práticas é ignorá-las, mesmo que o panorama dado a conhecer não esteja de acordo com o sonho de muitos.

Capítulo XIII

Conclusões e Prolongamentos

Este capítulo, enquanto síntese do trabalho está organizado em redor de cinco pontos. O primeiro incide sobre os principais aspectos deste trabalho, quer em termos de quadro teórico de referência, quer ainda ao nível da metodologia utilizada. O segundo mostra, de uma forma sistematizada, os principais resultados que emergiram deste estudo. O terceiro sustenta um balanço crítico sobre o trabalho realizado, o quarto revela alguns aspectos que podem ser olhados numa perspectiva de formação de professores, e por último, o quinto, propõe alguns objectos de investigação que podem ser assumidos como prolongamentos deste estudo.

É naturalmente evidente que tendo este estudo incidido nas práticas avaliativas dos professores da escola da Alameda, não permite dizer que todas as práticas avaliativas se processam nestes moldes. Todavia, o facto desta escola não ter uma marca distintiva forte face a outras escolas, nomeadamente em termos pedagógicos, curriculares ou mesmo institucionais, pode levar a supor que estas práticas possam também ocorrer noutro tipo de escolas.

Síntese do estudo

O presente estudo centrou-se na análise das práticas de avaliação dos professores e das instituições em situações formais, isto é, nos momentos em que, por força da legislação, é necessário fazer um juízo avaliativo e torná-lo público. Na linguagem do senso comum corresponde às avaliações realizadas no final dos períodos lectivos. Assumindo que as práticas são reveladoras das intenções e dos gestos dos profissionais procurámos compreender a natureza social da avaliação, através dos cruzamentos interactivos entre os actores, para a concretização desta avaliação formal. Quisemos também

compreender as práticas emergentes nos processos de avaliação neste contexto e, por último, procurámos perceber os significados dos vários gestos que este processo implica, desde um gesto individual de recolha de informação, passando pela partilha dessa informação com os pares, até ao gesto de divulgação da avaliação às famílias.

Incide-se neste estudo nas práticas avaliativas dos professores do 1º ciclo no contexto de avaliação formal, isto é no final do 1º ciclo. Embora se reconheça que existem outras práticas de avaliação desenvolvidas noutros contextos, entende-se que estes momentos são a face mais visível e porventura mais marcante da avaliação, não só em termos de imagem social, mas também em termos de uma real relação com o funcionamento pedagógico.

De acordo com os objectivos enunciados, considerou-se por seguir uma abordagem interpretativa dos discursos dos actores nos vários momentos deste processo. Optou-se pelo estudo de uma escola do 1º ciclo – Escola da Alameda – porque este ciclo é aquele em que a legislação é mais aberta, permitindo, assim, mais liberdade aos professores no desenvolvimento das suas práticas e porque é aquele que está menos sujeito a uma pressão social de constrangimento ao uso, por parte dos professores, de certo tipo de práticas de avaliação. Assim, foram recolhidos em situação presencial e analisados os discursos avaliativos dos professores da Escola da Alameda, reunidos em conselho escolar nas reuniões de avaliação referentes aos três períodos lectivos. Estes dados foram transcritos e posteriormente analisados. Foram também recolhidos e analisados os registos de avaliação de onze alunos dos vários anos de escolaridade. A análise de conteúdo foi o método preferencialmente utilizado, sendo as suas categorias construídas no momento da análise. Para uma compreensão estes dados foram com-

plementados com notas de terreno, recolhidas no quotidiano de três turmas, uma do 2º ano e duas do 4º ano, durante um período de duas semanas em cada turma respectivamente. As duas semanas em cada uma das turmas repartiram-se entre o 2º e 3º período respectivamente e por entrevistas feitas às professoras de apoio no final do ano lectivo.

Um dos pressupostos presentes à partida neste estudo e que marcou todo o seu desenvolvimento, foi a forma como tomamos a noção de avaliação. Esta é assumida como uma "acção" orientada para uma tomada de decisão, que se desenrola no tempo e assenta em três pressupostos: (i) a avaliação é uma outra coisa, do que um simples processo de medida (Hadji, 1997); (ii) a avaliação é um processo com sujeitos e objectos (Chevallard, 1990); (iii) a avaliação é uma prática constituída tanto por gestos profissionais, como simbólicos (Jorro, 2000).

Este posicionamento sobre a avaliação, coincide também como olhar do próprio investigador sobre esta matéria (Pinto, 1989) e está alicerçado em factos que parecem estabelecidos cientificamente (Hadji, 1997). É necessário, contudo, afirmar que esta visão da avaliação está longe de ser consensual, não tanto em termos de concepção teórica, mas em termos da realidade prática, isto é, do uso da avaliação no contexto escolar da avaliação dos alunos.

As perspectivas de trabalho, desenvolvidas no quadro da docimologia no sentido de determinar as condições ideais para que um exame se tornasse numa verdadeira medida, vieram a tornar-se infrutíferas e mesmo muito discutíveis, no seio da própria docimologia (Noizet e Caverni, 1979). As primeiras investigações levadas a cabo neste sentido por Pierron (1963)

vieram mostrar a fragilidade da ideia que associa avaliação à medida que tiveram por base os exames que davam acesso à Universidade em França [*baccalauréat*]. Nos finais da década de setenta Noizet e Caverni (1979) não só mostram, como explicam, porque é que a avaliação não se pode assemelhar a um processo de medida pelo menos tal como ela é entendida em física. Recentemente, Merle (1996) num estudo que realiza sobre os saberes dos professores no que diz respeito aos julgamentos avaliativos, mostra a incerteza deste julgamento. Os resultados das experimentações vão sempre no mesmo sentido, pôr em evidência o facto de que se a avaliação fosse uma operação de medida, faltava-lhe o instrumento padrão de medida dotado de fidelidade e fidedignidade. Assim, avaliar é uma outra coisa, diferente de medir (Hadji, 1997), embora por vezes se possa dissimular de medida. Como resposta a uma hipotética falta de fiabilidade pode-se argumentar que um trabalho, em redor de uma maior objectividade por parte do avaliador, neutraliza os erros de avaliação. Mas esta postura esquece que o verdadeiro instrumento de avaliação é o próprio avaliador. A fiabilidade não se pode resumir a uma questão do sujeito ser mais ou menos objectivo. Como refere Chevallard (1990) a objectividade não é um ponto de partida, mas o fruto de um trabalho colectivo continuado. O avaliador, instrumento de avaliação, inscreve a sua acção de avaliação num processo de construção social. Este constrói-se ao longo do tempo, fazendo intervir não só a história pessoal do avaliador, mas também aspectos ligados à turma de que o aluno faz parte, bem como de um conjunto de dados globais acerca do aluno, tais como: a representação que o professor tem dele, o seu estatuto escolar, ou ainda aspectos relativos à sua família (Merle, 1996). Mas se como vimos o instrumento de avaliação não se pode reformar, reduzir no sentido de uma normalização/objectividade a própria intencionalidade do acto avaliativo assenta em dilemas - trata-se de avaliar o aluno na

sua globalidade, ou apenas o seu desempenho? Também o próprio objecto de avaliação, não tem os contornos bem definidos e prima pela sua plasticidade. Temos assim uma operação em que "o instrumento é incerto e o objecto demasiado plástico" (Hadji, 1997, p. 30)

Mas se avaliação não é uma medida então o que é? Apesar das semelhanças, apenas superficiais da avaliação como um processo de medida, no plano mais profundo verificamos, facilmente, que o avaliador não é um mero instrumento de medida. Ele é antes um actor de um processo de comunicação social, em que a avaliação se pode enquadrar num problema de comunicação, na medida em que a avaliação é "uma interacção, uma troca, uma negociação entre o avaliador e o avaliado, sobre um objecto particular, numa determinada situação social" (Weiss, 1991 p. 6). A avaliação é assim um processo de comunicação e de interacções entre pessoas e objectos de avaliação que se inter-influenciam mutuamente. A avaliação é uma operação de leitura da realidade feita por um professor-avaliador, orientada por um conjunto de elementos que exprimem um sistema de expectativas consideradas como legítimas. Assim, a avaliação não trata de medir o objecto mas de dizer em que medida esse objecto corresponde às expectativas que se têm sobre ele. Este facto cria naturalmente um campo de ambiguidade uma vez que as expectativas podem ser influenciadas por múltiplos factores tais como a presença dos pares, as regras institucionais, as expectativas parentais, ou a própria comunicação social. O avaliador de uma forma mais ou menos consciente tem que decidir neste contexto de ambíguo, tem que tomar opções, não se podendo falar assim de uma decisão puramente técnica e socialmente isenta.

O professor avaliador quando enuncia um dizer avaliativo fá-lo enquanto sujeito institucional e não enquanto sujeito singular (Chevallard, 1990), medida em que todo o avaliador fala e sustenta o seu dizer avaliativo, enquanto sujeito intimamente implicado com uma instituição, isto é, assumindo os seus valores e as suas regras explícitas e implícitas. Assim, este agir normalizado irá influenciar a organização do esquema de leitura da realidade a avaliar, não só em termos do seu objecto de avaliação, mas também em termos da imagem do próprio avaliador no seio da instituição. Ora a avaliação em contexto formal é feita no quadro de um conselho escolar que é um órgão de produção colectiva dos julgamentos avaliativos. Mas na medida em que este conselho não tem, em matéria de avaliação, uma forma de agir explicitamente assumida pelos pares, tal facto reforça a prevalência da interpretação individual do professor, que não assenta numa medida exacta do nível escolar do aluno (Merle, 1996). O professor ao enunciar a sua avaliação pessoal sobre um determinado aluno, integra necessariamente o seu estatuto público de professor, havendo assim uma relação de interdependência entre o domínio privado do professor – a opinião do professor – e o domínio público – o dever de a explicitar no âmbito do conselho escolar, isto é, enquanto par profissional. Esta dupla relação pode ser conflituosa, na medida em que enquanto professor de um aluno específico reconhece que ele fez um grande progresso, mas enquanto professor membro de um colectivo, tem que reconhecer que esse aluno não atingiu os mesmos objectivos que o grupo/turma. Ora, a avaliação formal, ao instituir o dever de produzir uma avaliação de balanço no seio do grupo, cria condições para que o professor, se não quer arranjar conflitos aja mais baseado no controle do nível que o aluno atingiu, do que na identificação e compreensão dos progressos e das dificuldades dos alunos. Assim, a ava-

liação sumativa é um quadro de funcionamento mais provável, do que um de avaliação formativa.

Finalmente, a avaliação inscreve-se num sistema de práticas profissionais, que podem ser entendidas como gestos concretos e simbólicos, permitindo assim perceber não só o que os professores fazem efectivamente, mas também perceber como pensam a avaliação e a relação de centralidade ou marginalidade face às suas concepções sobre ensinar e aprender. Os gestos avaliativos traduzem as diferentes maneiras que os professores têm de se relacionarem com as produções dos alunos e de se posicionarem enquanto avaliadores (Jorro, 2000). Estas duas dimensões definem um estilo profissional de avaliador que se vai cristalizando com o tempo, se não houver situações de ruptura. Destas práticas, depende a construção de uma escola mais inclusiva ou de uma escola mais selectiva. Assim, o insucesso não é obra do acaso, mas de um processo socialmente construído em que a avaliação joga um papel central.

Interpretações dos resultados

Este estudo procurou compreender a avaliação em situações formais, isto é, aquelas que decorrem em momentos específicos do calendário escolar e que têm como objectivo produzir um juízo globalizante sobre o estado do aluno em termos escolares. Apesar das diferentes formas como este tipo de avaliação pode ser enunciado pela legislação, o que lhe confere esse estatuto formal em termos administrativos é a sua fixação por escrito, o que institucionaliza esse juízo, e também a sua divulgação pública, nomeadamente para as famílias dos alunos. O nosso interesse consiste em interrogar estes

actos, quer em termos da sua cultura, quer em termos das suas práticas e dos seus efeitos para os alunos.

Se até aos finais dos anos 70 este tipo de avaliação, se confundia com a ideia dominante de avaliação, a introdução do conceito de avaliação formativa, mais próximo do ensino/aprendizagem vem introduzir a hipótese de outros olhares e práticas de avaliação nomeadamente durante o tempo de ensino/aprendizagem. Assim temos, por um lado, uma avaliação que se orienta para a produção de sínteses sobre o estado do aluno e que acontecem, no caso do ensino básico em três momentos por ano e, por outro lado, temos uma concepção de avaliação emergente, mais próximo do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos, que ocorre no quotidiano do trabalho do professor na sala de aula.

A questão que se coloca é saber até que ponto esta avaliação formal, que no despacho 98/A/92 era vista como a "formalização da avaliação formativa" não inibe o desenvolvimento de práticas de avaliação que contribuam para aprendizagens mais efectivas por parte dos alunos, como preconiza de resto o Conselho Nacional de Educação no seu parecer à legislação sobre avaliação:

> No caso da Escola básica e obrigatória, visa-se o sucesso das aprendizagens de todos os alunos (e não a hierarquização e selecção); é fundamental que a avaliação facilite essas aprendizagens, de que a obtenção do diploma de ensino básico corresponda a reais saberes e competências. (Parecer nº 2 do CNE. – Avaliação dos alunos do Ensino Básico, 1992)

Os contextos, as práticas, a cultura de avaliação

A avaliação consiste num conjunto de procedimentos que ocorrem em diversos contextos configurando um quadro de relações particulares, onde se desenrolam acções avaliativas, plenas de significado simbólico (figura 7).

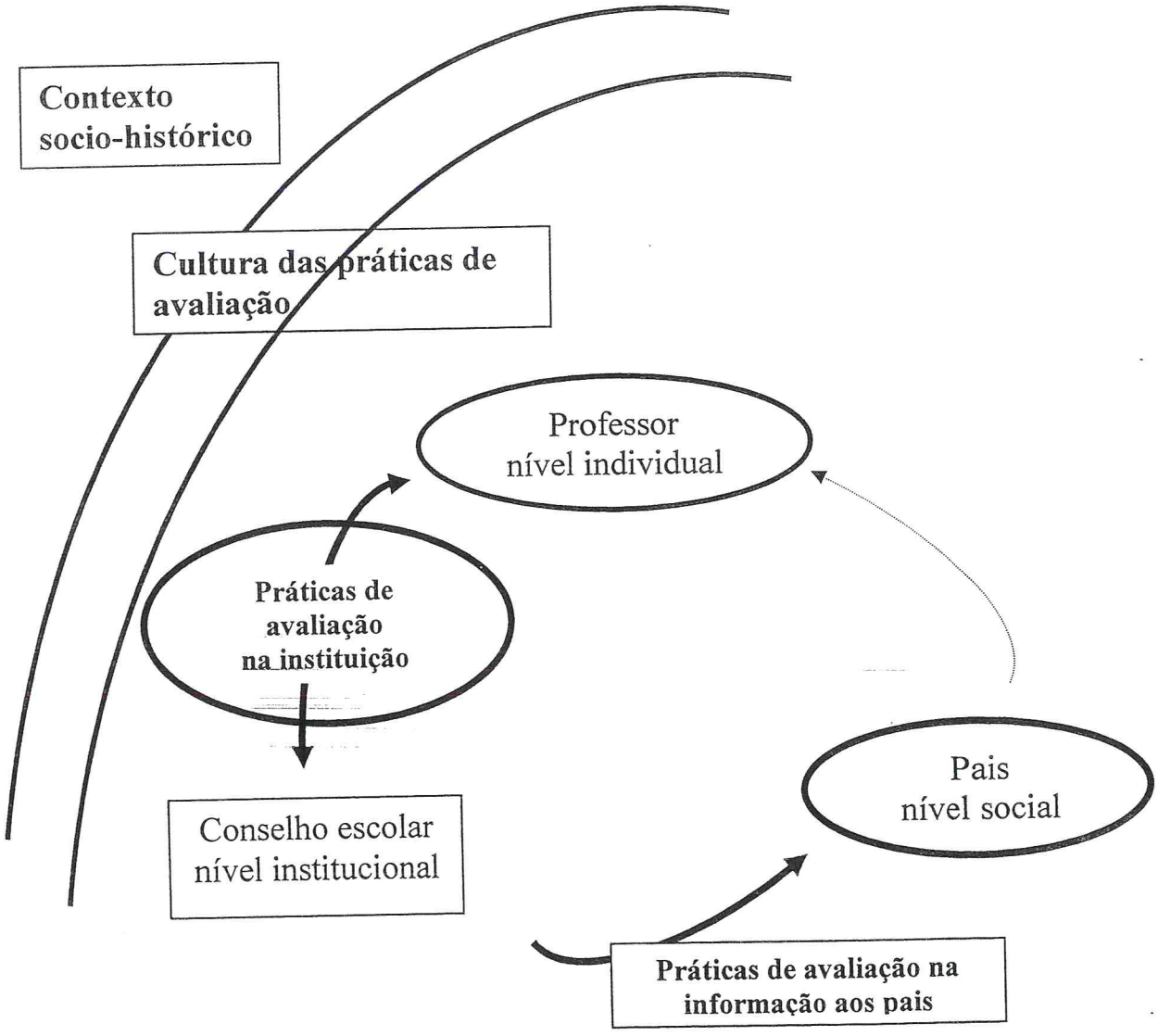


Fig. 7 – Avaliação formal: uma visão integrada

Os contextos referidos, embora diversos, exigem do professor/avaliador um conjunto de gestos avaliativos que se diferenciam em função das suas finalidades percebidas. Estamos assim perante dois tipos de práticas de avaliação, umas que se destinam a produzir um juízo institucional do aluno, e outras que se destinam a informar os pais sobre esse mesmo juízo institucional. Mas toda esta acção fundamental do professor acontece num espaço institucional e essas práticas traduzem elementos de uma cultura de avaliação muitas vezes invisível, mas que interage como travão ou potenciador da aprendizagem e da inovação.

Os níveis de acção do avaliador

Ao longo deste trabalho ficou patente que a avaliação é fortemente marcada pelo avaliador enquanto indivíduo, não como uma pessoa singular, mas como uma pessoa institucional (Chevallard, 1990) que se movimenta em termos das suas práticas avaliativas, em diferentes contextos. Em cada contexto o professor estabelece diferentes interacções com os objectos de avaliação e com os públicos destinatários.

Quadro 54 – As práticas de avaliação nos diferentes níveis de acção

Níveis de acção **Práticas Avaliativas**	**Individual**	**Institucional**	**Social**
Acções dominantes	Construção dos juízos de avaliação	Conformidade institucional	Informação dos juízos de avaliação
Características da acção em termos relacionais	Individual Dirigida aos pares	Colectiva Entre pares	Institucional Dirigida aos pais
Natureza da acção	Selecção e organização da informação	Apreciação dos juízos avaliação. Tomada de decisões	Organização de uma síntese informativa
Significado da acção	Validação do trabalho do aluno e da acção pedagógica do professor	Validação dos juízos avaliativos e do trabalho do professor	Validação do julgamento e do trabalho institucional

Procurámos assim num primeiro momento identificar quais as práticas dominantes de avaliação em cada um dos contextos. Esta análise leva-nos a olhar para as acções dominantes, para as características da acção em termos relacionais e para a natureza e significado da própria acção.

Nível individual. O professor enquanto pessoa institucional (Chevallard, 1990) tem como objectivo central construir um juízo de avaliação sobre os alunos, em três momentos, ao longo do ano lectivo, que correspondem a três tempos distintos em termos do processo de aprendizagem: início, meio e fim.

A ausência de práticas de trabalho colectivo, aliado a um funcionamento isolado do professor como se de uma ilha se tratasse (Formosinho, 1998) cria condições para que este trabalho seja realizado de forma individual. Todavia, este individualismo não significa que o professor tenha toda a liberdade na sua concretização, dado saber que este trabalho de avaliação vai ser divulgado aos seus pares. Está assim sujeito a um conjunto de implícitos que fazem parte da cultura da instituição.

O trabalho que o professor tem pela frente pode aparentemente parecer uma tarefa simples. Trata-se de organizar uma síntese avaliativa sobre os seus alunos. Mas temos que compreender que para a elaboração desta síntese o professor dispõe de elementos diferentes no início, a meio ou no fim do ano. Também a própria interpretação da tarefa pode variar em função do período lectivo. A síntese que o professor organiza depende, então, da interpretação que faz da tarefa, e dos dados de que dispõe sobre cada aluno e ainda dos hábitos culturais nesta matéria. Ora um dos traços comuns a todos os professores, e que parece ser um traço cultural, é que nas reuniões

cada professor não apresenta dados de todos os alunos, mas apenas dos "alunos diferentes", isto é, dos alunos considerados problema, porque não se enquadram dentro da moldura que configura a normalidade. O "normal" parece compreender um conjunto de aspectos muito diversos desde o desempenho escolar ao comportamento e atitudes com a escola e com os outros, passando pela sua própria personalidade e estatuto escolar. É de supor então que o normal seja variável de professor para professor e mesmo para o próprio professor em momentos diferentes (Noizet; Caverni, 1978).

Ora, estes momentos de avaliação formal obrigam o professor a fazer escolhas, isto é, a isolar determinados alunos face a outros. E ao ter que justificar perante os pares ainda que de uma forma implícita, as razões que o levaram a fazer tais escolhas, está ao mesmo tempo a produzir um processo de etiquetagem social (Brophy e Good, 1974). Assim, podemos dizer que este processo de produção de um juízo avaliativo sobre um aluno é pessoal na medida em que depende de uma escolha baseada numa ideia individual de normalidade.

A síntese avaliativa de um aluno, apesar de ser, em termos de organização do discurso, bastante variável, refere quase sempre dados sobre a sua aprendizagem, rendimento escolar, características pessoais, algumas tentativas de explicação sobre os problemas e perspectivas de evolução do aluno. Refere, também, como se está a agir com o aluno em termos pedagógicos e decisões que foram tomadas. Apesar das diferenças, há um traço característico na forma como os professores olham os alunos. É uma forma centrada na individualidade do aluno, salientando tudo aquilo que ele não

tem ou não é capaz face ao sistema que tem como referência a normalidade.

Assim, podemos dizer que, se a tarefa de avaliação "obriga" o professor a escolher os alunos problema, a apresentação aos pares leva a que a justificação dessa escolha seja feita segundo a mesma lógica, e por portanto, saliente "aquilo que o aluno não tem" face aos outros alunos considerados normais.

Mas esta individualidade é também no quadro da avaliação uma afirmação de poder dos professores titulares face aos professores de apoio. As sínteses avaliativas são elaboradas pelo professor titular e da sua inteira responsabilidade. O professor de apoio apenas dá os seus contributos na reunião do conselho escolar. Estas informações complementares vão habitualmente no sentido das apresentadas pelo professor titular, e reflectem o mesmo olhar sobre os alunos.

Esta tarefa, que o professor executa de uma forma solitária, tem em pano de fundo, a necessidade de apresentar os seus juízos aos seus pares, reunidos em conselho. Assim, esta tarefa é construída tendo também em conta a defesa do profissionalismo do professor, nas decisões que toma acerca de cada aluno. Não é só o aluno que irá ser apresentado, é também, através desse discurso, a imagem profissional do professor.

Nível institucional. O conselho escolar é a instância de decisão colectiva (Merle, 1996) e, em simultâneo, de garante institucional da adequação dos procedimentos face à avaliação. Assim, o conselho, na sua missão de apreciar os juízos de avaliação que cada professor enuncia, tem essencialmente

quatro tipos de comportamentos, podendo ocorrer em simultâneo. Estes comportamentos podem agrupar-se em tomadas de decisão – a anuência e decisão explícita – e de vigilância – a interpelação e aconselhamento.

A anuência ocorre quando o discurso do professor é coerente com as expectativas dos pares, pelo menos daqueles mais representativos da instituição. Neste caso, o conselho apoia as propostas e decisões do professor, através de um reconhecimento silencioso. Há neste processo uma identificação profissional dos membros do conselho com as decisões que foram tomadas pelo par e, deste modo, pode dizer-se que o problema passa a ser institucional.

A decisão explícita acontece quando o professor entende pôr à consideração do conselho escolar, a decisão acerca da transição/retenção de um aluno. Esta situação acontece com mais frequência em momentos terminais de ano ou do próprio ciclo. São habitualmente situações em que o aluno não atingiu o nível que o professor considera aceitável, mas em que há factores que podem aconselhar a decisão contrária. Neste caso, o conselho decide normalmente "de braço no ar" e segue a orientação que o professor preconiza.

A interpelação ocorre quando o professor apresenta os dados sobre um aluno e toma decisões que são contrárias às expectativas dos pares. Por exemplo, dizer que o aluno evoluiu pouco e propor a sua transição, sem sustentar de uma forma aceitável tal opção. Esta situação também acontece quando existe alguma desconfiança acerca do bom desempenho profissional de um docente. Neste caso, o conselho interpela o docente acerca das suas decisões. Contudo, a última palavra cabe ao professor titular, mas através des-

tas interpelações, o conselho faz notar a sua opinião crítica à eventual decisão do professor. Podemos considerá-la como um procedimento de vigilância e de persuasão.

O aconselhamento ocorre quando os pares aconselham o professor a tomar determinadas decisões, que este não estava disposto à partida. Por exemplo, elaborar um relatório, para acompanhar um aluno quando este transita para o segundo ciclo. O professor não está disposto a fazê-lo, mas o conselho insiste na bondade e utilidade da sua realização. Estes procedimentos são do tipo "se eu fosse a ti fazia...". Este aconselhamento não parece estar ligado tanto ao estatuto do professor mas a procedimentos que institucionalmente são vistos como os mais adequados. Todavia, cabe ao professor acatar ou não as sugestões dos pares.

Apesar destes diferentes comportamentos do conselho escolar, aquele que é mais frequente é a anuência. É a aceitação por consentimento da opinião do professor. Deste modo, o conselho escolar não funciona como um fórum de debate e como um contexto de explicitação e reflexão colectiva sobre os problemas dos alunos, mas antes como um contexto de validação dos juízos avaliativos. Podemos dizer que o conselho se restringe a cumprir o seu papel administrativo, não sendo potencializado numa vertente mais pedagógica. Mas esta postura mais administrativa não é inerte, isto é, ela institucionaliza a "etiquetagem" dos alunos mencionados no conselho.

Podemos também dizer que, de um ponto de vista simbólico, o conselho assume como seus, os problemas apresentados pelos professores. O estatuto institucional dos problemas liberta os professores de qualquer culpa face a estes, reafirmando o estatuto profissional do professor.

Nível social. Após as reuniões do conselho escolar, cada professor deve informar os pais acerca do estado de cada aluno em termos escolares, através do registo de avaliação. Este é constituído por vários campos já predefinidos, nomeadamente: os objectivos atingidos, as atitudes, a assiduidade, a participação na área escola e a síntese final. Com excepção dos três últimos campos, o professor apenas deve colocar uma cruz no nível correspondente. É na síntese final que o professor resume a sua opinião sobre o aluno. Mas o facto desta informação se destinar a um público naturalmente interessado, mas exterior à Escola, parece gerar dois tipos de preocupações intimamente ligadas: informar de uma maneira "isenta e rigorosa" os pais e preservar a imagem de uma apreciação avaliativa "profissionalmente idónea".

Um discurso que pretende ser isento, rigoroso e institucional, leva a que o professor tenha um particular cuidado em não se implicar pessoalmente no discurso, isto é, deixar transparecer os seus sentimentos e intuições que tem dos alunos, nomeadamente, dos mais problemáticos. É normalmente uma informação descritiva, factual. O tipo de linguagem usado é marcado por uma linguagem "de especialista", o que dá à informação uma imagem de algo "especializado". Assim, em termos de imagem social, estas informações não correm o risco de serem consideradas como "levianas" mas antes baseadas em julgamentos, profissionais e idóneos. Obviamente que esta imagem dos julgamentos se estende a quem os profere.

Esta preocupação com a imagem profissional, o que de resto é natural, através da ideia de isenção, rigor e especialidade, burocratiza ainda mais este acto de informação, não contribuindo, assim, para um maior envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos. Talvez que a forma mais

frequente de comunicação com a família (Barlow, 1992) se resuma a um gesto informativo, decorrente da legislação, e não seja aproveitado pela escola como um momento privilegiado para a construção e/ou fortalecimento de uma relação mais cooperativa entre a escola e a família.

Em termos simbólicos, esta comunicação aos pais, funciona como um processo de validação social de um funcionamento institucional e consequentemente, do trabalho dos professores. O facto de não haver uma forma expedita e institucionalizada de recolha de uma informação de retorno por parte das famílias, leva a que este processo não seja forte em termos sociais. De facto, o retorno da informação ou se faz através de uma reclamação formal ou através de contactos pessoais e informais com o professor.

A avaliação social do trabalho institucional tem vindo a ser objecto de debate e existe neste momento um processo de avaliação – aferida – definido de uma forma ambígua, mas que é, pelo menos, um controlo externo à actividade institucional. Externo, porque é feito por entidades exteriores à escola na sua concepção, apuramento e análise de resultados. Aos professores cabe apenas a tarefa de corrigir as provas. Este processo assenta sobre o desempenho dos alunos numa prova nacional, construída centralmente. Mas o grande debate continua sendo em redor do valor dos dados obtidos e dos seus usos sociais. A encenação desta avaliação como um processo de medida, não gera de uma forma unânime a crença de que os resultados são efectivamente uma medida rigorosa e daí o pudor da utilização desses resultados para a construção pública de uma hierarquia de excelência das instituições. Este cuidado na apresentação dos dados deve-se, certamente, à consciência de muitos de que estes dados não podem ser confundidos com

o todo que é uma instituição. Mas como os usos sociais dos dados não podem ser controlados, ninguém pode garantir que a parte seria tomada pelo todo, sobretudo num contexto social orientado para um julgamento simplista e não para a compreensão.

O que parece estar em causa não é tanto o reconhecimento da necessidade de mecanismos de avaliação, mas antes os usos sociais dessa mesma avaliação, sobretudo quando eles não são claros à partida. A este propósito podemos colocar a seguinte questão: Não seria mais proveitoso partir do que se faz e ver como é que pode ser melhorado de modo a cumprir o que se preconiza ou "impor" um modelo, vindo administrativamente dos organismos centrais para os de terreno. Mas como vemos a solução do central tende a retomar uma velha ideia de avaliação como medida, cientificamente pouco sustentável e socialmente discutível.

As práticas de avaliação formal do avaliador

As acções que o professor desenvolve para operacionalizar a avaliação sobre os seus alunos são diversas e de diferentes naturezas. Estas acções partem de uma intenção, construída em função do sentido que a avaliação desempenha em cada um dos momentos em que ocorre, e implicam um processo de tomada de decisão em três momentos distintos, embora interdependentes: os alunos a apresentar na reunião de avaliação; as informações a dar sobre cada aluno e os juízos avaliativos explícitos quer em termos das acções pedagógicas reguladoras, quer em termos do veredicto administrativos de transição ou retenção.

Quadro 55 – As práticas de avaliação nos três períodos lectivos

As práticas de avaliação		**Momentos de avaliação formal**		
		1º Período	**2º Período**	**3º Período**
Intenções Significado da acção avaliativa		Identificar dificuldades e comunicá-las ao conselho	Fazer uma apreciação em termos de antecipação do futuro previsível	Fazer um balanço dos resultados escolares.
Decisão 1 A escolha dos alunos		Os alunos aparecem como casos		
Decisão 2 Bilhete de identidade escolar	os dados sobre o aluno	Aprendizagens Características pessoais (baseados numa perspectiva criterial)	Aprendizagens Rendimento (baseados numa perspectiva criterial ou normativa)	Rendimento Características pessoais (baseados numa perspectiva normativa)
	as imagens sobre o aluno	Ambíguas nos alunos com problemas		
Decisão 3 juízos avaliativos	Reguladores (acções)	Mudança curricular Atitude do professor	O tempo como corrector	
	Administrativos			Transição /Retenção
Efeitos das práticas avaliativas		Formativa	Sumativa	Sumativa

Intenções. Todo o acto avaliativo é uma resposta a um conjunto de exigências sociais e institucionais (Noizet; Caverni, 1978). A forma como estes pedidos sociais são entendidos pelos professores e o significado que adquirem é o que designamos como intenção. Deste modo estas intenções irão orientar o desenvolvimento das acções subsequentes. O facto destes momentos de avaliação ocorrerem ao longo do ano, e em momentos diferentes do processo de ensino e aprendizagem, levam a que existam intenções diferenciadas nos três períodos.

No 1º período a intenção parece estar mais ligada com a identificação dos alunos problema, com a explicitação das suas dificuldades e com o enunciar de medidas que se tomaram ou se irão tomar no sentido de apoiar as dificuldades dos alunos. O facto de se estar ainda no início do ano, dos pro-

fessores começarem a identificar as dificuldades dos alunos face às novas matérias e o facto de terem, ainda, dois terços do ano pela frente, parece contribuir para uma postura em que se considera útil e possível algumas intervenções formativas

No 2º período o facto da legislação preconizar a necessidade de se proceder a uma avaliação sumativa extraordinária nos casos em que verifiquem grandes atrasos em relação ao aluno, leva a que a interpretação do pedido da avaliação seja diferente. Trata-se, neste caso, de perceber o presente, mas sobretudo de antecipar o futuro em termos da evolução do aluno. Assim, o aluno é visto fundamentalmente em função do seu estado actual, mas como se este fosse já equivalente ao estado final, ou como se perspectiva a sua capacidade de acompanhamento no próximo ano lectivo. É como se o ano tivesse terminado no 2º período ou, por outras palavras, o tempo que resta até ao final do ano não seja visto como um período em que é possível e útil trabalhar em termos de recuperação dos alunos em situação de avaliação sumativa extraordinária.

O 3º período é o momento em que se explicita a decisão de transição ou de retenção dos alunos. Neste caso, o professor deverá fazer um balanço final do estado do aluno e tomar uma decisão sobre a sua progressão para o ano seguinte. O que está em jogo aqui, é verificar se o sujeito possui ou não o nível considerado adequado para o ano de escolaridade que o aluno frequenta. Trata-se de um procedimento próximo da certificação. É certo que, formalmente a certificação acontece nos momentos de transição para o mundo do trabalho o que não é o caso. Todavia, a intenção subjacente ao terceiro período é de facto fazer um balanço do nível atingido pelo aluno

naquele ano. Os anos parecem ser entendidos como compartimentos estanques. A lógica de ano impõe-se à lógica de ciclo.

Estas diferentes intenções vão influenciar de forma decisiva os dados a recolher do sobre os alunos e que levam os professores a tomar três tipos de decisão.

Decisão 1 – A escolha dos alunos. A primeira acção que o professor faz é seleccionar de entre os seus alunos quais são aqueles de que irá falar no conselho escolar. Dá-se, assim, o início de uma triagem entre os alunos. De uns o professor nada dirá, enquanto que outros vão ser objecto de uma apresentação ao conselho escolar. Quer sejam alunos enunciados pela primeira vez, quer sejam alunos já mencionados noutros momentos, eles emergem no discurso dos professores como casos problema. Os alunos aparecem como seres singulares e individuais que revelam afastamentos deficitários face aos alunos considerados normais. Assim, o desvio deficitário à norma parece ser o critério fundamental para decidir quais os alunos a serem objecto de análise no conselho escolar.

Decisão 2 – As informações sobre os alunos. Para apresentar o aluno, o professor utiliza o que nós chamámos o "bilhete de identidade" escolar. Este é composto por dois tipos de informação. O primeiro tipo de informação, que é variável ao longo do ano, fornece dados actualizados sobre o aluno, nomeadamente as suas dificuldades, o seu rendimento, etc. O segundo tipo de informações decorre dos dados apresentados e fornece elementos para a construção de uma imagem do aluno, em termos pessoais e escolares. Este segundo tipo de informação, ao lidar com imagens, fornece o fundo de estabilidade a este processo de etiquetagem. Naturalmente que os

alunos evoluem alguma coisa ao longo do ano, senão poder-se-ia pôr em causa o trabalho do professor, mas essa mudança ou evolução acontece dentro de uma determinada categoria de aluno. E esta categoria é normalmente estável ao longo do ano. Também ninguém acredita que um aluno pode evoluir por saltos, ora com momentos de grandes dificuldades ora com momentos de grande progresso. Se isso acontecesse, seria o próprio processo de avaliação e o seu autor, objectos de suspeição.

O primeiro tipo de informações corresponde aos dados apresentados sobre os alunos. Estes dão conta dos diferentes estados do aluno, e fazem emergir diferentes aspectos do aluno, em função das intenções presentes na avaliação em cada um dos períodos.

Assim, no primeiro período, os dados apresentados pelos professores incidem particularmente sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as suas características pessoais. Quanto às aprendizagens, explicita-se sobretudo o tipo de dificuldades que o aluno tem e o que já é capaz de fazer. Quanto às características pessoais estas aparecem como causa e consequência dos problemas dos alunos. Como causa porque elas são invocadas como justificações dos problemas: a imaturidade, a falta de atenção, o desinteresse, a responsabilidade, para além de problemas do foro psicológico são invocadas frequentemente. Mas o seu baixo rendimento escolar está também muitas vezes associado à falta de responsabilidade, e à desmotivação. No 2º período estes dados fazem emergir os problemas de aprendizagem e o rendimento escolar do aluno. Este é, por vezes, referenciado com o desempenho do próprio aluno, sobretudo no caso dos alunos com mais problemas, ou como o nível do grupo-turma. No terceiro período, os dados acentuam sobre tudo o rendimento escolar, a maior parte das vezes comparando-o

com o do grupo – turma, e as características pessoais, que aqui aparecem como justificação desses desempenhos.

Estes dados, independentemente do período, são sempre apresentados de uma forma ambígua. O aluno tem dificuldades numas coisas mas já consegue fazer outras, ainda não aprendeu uma parte da matéria, mas noutra parte deu alguns sinais positivos. Mesmo quanto às suas características esta ambiguidade também se verifica. É imaturo, mas é muito meigo. Há mesmo por vezes um certo balanceamento entre as aprendizagens e as características pessoais. Tem ainda grandes dificuldades, mas é muito bem aceite pela turma. Em suma, a forma como os dados são enunciados deixam sempre sobre estes alunos uma imagem de ambiguidade, que permite perceber duas coisas: não há ninguém que não ganhe em estar na escola, mas apesar desses ganhos, estes alunos continuam sendo alunos problema.

Decisão 3 – Juízos avaliativos. O terceiro tipo de decisões que o professor toma decorre da apreciação que faz do aluno, objectivada através dos dados que apresenta. Podem ser de dois tipos: decisões de ordem pedagógica e decisões administrativas. Falamos nas primeiras quando o professor se refere ao desenvolvimento de acções que têm como objectivo erradicar ou minimizar os problemas do aluno; falamos nas segundas quando se trata de decidir pela transição ou retenção no final do ano lectivo.

As decisões de ordem pedagógica parecem seguir um padrão mais ou menos tipificado para os alunos com problemas, que consistem em apoios pedagógicos ministrados por professores de apoio, desenvolvimento de projectos educativos individuais, e ainda outros apoios mais especializados dados por técnicos exteriores à Escola. A decisão das modalidades de apoio

a desenvolver e os moldes em que ocorrem não são objecto de trabalho nestas reuniões de avaliação. Cada professor titular limita-se a informar o apoio que tal aluno já tem. Normalmente o formato deste tipo de apoio "normalizado" mantém-se pelos menos até ao final do ano lectivo.

Mas face a alguns alunos, certos professores propõem-se tomar algumas medidas mais específicas e singulares. Estas parecem estar relacionadas com as perspectivas de evolução que o professor tem de cada um dos alunos e também do próprio momento de avaliação. No 1º período estas propostas singulares são mais frequentes, que nos outros momentos de avaliação, e as propostas dos professores incidem sobre a sua intenção ao introduzir alterações ao nível curricular, e em mudanças de atitude face aos alunos. As alterações curriculares passam por trabalhar com o aluno aspectos do programa mais ajustados ao seu nível de aprendizagem. Quanto às práticas preconizam uma maior proximidade do aluno. Contudo, estas medidas que implicam de algum modo, uma organização do ensino em moldes mais flexíveis, são mais tarde reconhecidas de difícil operacionalização, ou mesmo de não terem passado à concretização.

No 1º período as referências à evolução do aluno parecem ter subjacente uma perspectiva criterial, isto é, a apreciação evolutiva do aluno faz-se em função do seu próprio progresso. No 2º período, o facto de ser o momento de se proceder à avaliação sumativa extraordinária, induz um comportamento já mais próximo da avaliação administrativa. Aqui o professor tem que formalizar a avaliação em termos de dizer se o aluno necessita ou não de fazer a avaliação sumativa extraordinária. Este procedimento obriga a que o professor antecipe o resultado final do aluno e construa um prognóstico explícito acerca do aluno. Na maior parte dos casos, o prognóstico é

construído sobre a apreciação do nível do aluno face ao dos seus colegas em termos de rendimento escolar. Estamos neste caso numa perspectiva normativa. No caso do prognóstico ser "reservado", isto é, em que há já uma intuição de que o aluno será retido é proposta uma avaliação sumativa extraordinária. No caso contrário, onde há certeza de transição, nem se fala disso.

O que é interessante notar são os diferentes estilos dos professores a lidar com as situações mais "tremidas". Uns propõem a avaliação sumativa extraordinária, como meio de salvaguardar a possibilidade de vir a reter o aluno, outros não propõem avaliação sumativa extraordinária, esperando que o tempo melhore as coisas. Talvez o ano de escolaridade tenha alguma influência neste tipo de decisões. Os professores do 4º ano apresentam uma atitude mais de salvaguarda, enquanto nos outros anos ocorre com mais frequência o "esperar para ver". De qualquer modo, o que se pode dizer é que o 3º período é um tempo que não é visto como um momento em que se pode inflectir o percurso escolar do aluno pela acção do professor. Assim, talvez se possa dizer que o 2º período é um tempo chave na avaliação, já que no seu final está construída uma opinião sobre o que sucederá no final do ano. O terceiro período é apenas um tempo de confirmação das intuições prévias dos professores acerca dos alunos, em especial dos alunos proble-ma.

No 3º período as decisões são essencialmente de ordem administrativa, isto é, em que se decide se o aluno transita ou não de ano. Para esta decisão contribui uma apreciação normativa do aluno. Há uma comparação do seu nível de desempenho escolar com o grupo/turma. Da leitura desta diferença resultará a decisão de transição ou retenção. Todavia, esta apreciação não é

linear, isto é, não é feita simplesmente em termos de atingiu ou não o nível do grupo. A própria ideia de nível é um constructo teórico, que funciona como uma banda larga que pode ser concretizada de maneiras diversas. Por um lado, o nível pode ser atingido de uma forma plena ou de uma forma mais difusa, sem contudo, deixar de se considerar que o aluno atingiu o nível. Por outro lado o nível da turma é também um constructo difuso, pois pode compreender ideias como: aquisições médias da turma; domínio dos objectivos do programa, nomeadamente, dos objectivos mínimos. Assim a apreciação do nível do aluno está muito longe de ser uma operação de medida (Noizet; Caverni, 1978; Merle, 1996; Perrenoud, 1998). Esta resulta, de facto, de um conjunto muito disperso e difuso de dados e, do modo, como o professor os combina entre si (Noizet e Caverni, 1978).

Também a própria ideia de transição ou retenção parece não estar directamente associada aos desempenhos escolares dos alunos. O facto de haver alunos que, apesar dos seus baixos níveis de desempenho transitam de ano e outros não, mostra que estes mecanismos são também um meio de gerir o tempo de permanência do aluno neste ciclo de escolaridade. Não é socialmente credível que todos os alunos possam estar em condições de transitar para o 2° ciclo, no fim dos quatro anos, mas hoje em dia também não é socialmente admissível, manter um aluno mais de 6 anos no 1° ciclo, salvo em condições muito excepcionais. Assim, a transição ou retenção é um instrumento de gestão do tempo de permanência escolar. A transição ou retenção de um aluno está também dependente do professor mudar ou não no ano seguinte. (Pinto, 2000). Podemos assim concluir que este nível de decisão é também baseado num largo conjunto de dados que o professor inter-

preta em função do que sabe sobre o aluno, da sua experiência profissional, e da sua intuição sobre o que é melhor para o aluno.

Esta intuição sobre o aluno parece estar relacionada com a forma como o aluno evoluiu em função das ajudas que teve ao longo do ano. A previsão da capacidade evolutiva do aluno, independentemente de ter ou não apoio, pode, em certos casos, fazer pender a decisão para a transição, enquanto que um aluno que teve apoio e não aproveitou pode ser uma condicionante à transição.

Estes julgamentos independentemente do seu teor, reforçam a ideia de que o aluno continua sendo um aluno problema. Há apenas uma excepção: quando o aluno transita e atinge o mesmo nível que os outros alunos, por outras palavras, quando a sua singularidade se apaga e entra num registo de normalidade, isto é, integra-se no grupo/turma.

Efeitos. Podemos dizer que o desenvolvimento deste processo de avaliação tem efeitos ligeiramente diferenciados em função do modo como a intenção de avaliação é construída e posta em prática.

No 1º período o efeito parece ser o de dar ao aluno o benefício da dúvida. O facto de se estar no início do ano, e de haver ainda algum tempo pela frente, leva a não profetizar o futuro do aluno, a tentar compreender as suas dificuldades e ainda, pelo menos nalguns casos, a propor algumas medidas de intervenção na sala de aula. Podemos dizer, assim, que estamos próximo de uma avaliação de características formativas feita pelos professores de uma forma intuitiva (Perrenoud, 1992).

No 2º Período, o facto de ter de haver as avaliações sumativas extraordinárias, leva os professores a fazerem uma avaliação de balanço das aprendizagens, em termos normativos. Há uma certa antecipação para o 2º período das preocupações típicas do 3º período. O que o professor faz é fazer um prognóstico evolutivo do aluno com base numa antecipação dos problemas do aluno. Estamos pois perante uma perspectiva de avaliação prognóstica.

No 3º período faz-se um balanço do nível escolar do aluno e toma-se uma decisão acerca da sua transição ou retenção. O objectivo central, é então dizer quem atingiu ou não o nível desejado. Nesse sentido, estamos perante uma ideia que podemos dizer próxima da certificação. Reconhecemos todavia que não se trata de uma verdadeira certificação, pois o aluno não vai deixar a escola (Perrenoud, 2000). Todavia, o facto da avaliação ser quase exclusivamente de balanço, como se aquele ano encerrasse um ciclo, leva-nos a usar esta terminologia. Talvez que o facto dos alunos quando deixam o 1º ciclo mudarem de "escola" contribua para se enfatizar o fim de um ciclo e não o início de um outro. Mas mesmo entre os vários anos do mesmo ciclo este modelo prevalece, mesmo até no 1º ano onde a transição é automática. De facto a avaliação do 3º período é sempre vista como um momento de balanço final, em que esta informação não é reinvestida no processo de ensino aprendizagem do ano seguinte. Configura a noção da avaliação mais comum e mais antiga.

Conclusão. Em termos de conclusão, salientaríamos três aspectos:

A pessoa do avaliador está de facto no centro do processo de avaliação formal, através das decisões que toma, existindo assim um espaço de liberdade e de individualidade nessa tomadas de decisão. Estas tomadas de

decisão, que têm de uma forma subjacente um traço de coesão, assentam em larga medida, quer nas intenções do professor avaliador, quer num vasto leque de informações, que ultrapassam o mero desempenho escolar. Esta visão holística que tem sentido de um ponto de vista pedagógico pedagógico, contraria uma visão da avaliação como um acto de medida, em que o que se mede e como se mede devem estar muito bem definidos. De facto, o aluno em situação de aprendizagem é, desejavelmente, muito mais que os seus desempenhos ou a medida deles. Todavia, a avaliação formal teima em tentar branquear esta situação (Weiss, 1986), procurando dar da avaliação uma imagem de rigorosa medida profissional. Pode dizer- se então que estes propósitos servem mais uma lógica institucional que uma lógica de aprendizagem.

É a avaliação sumativa que fornece o seu modelo aos vários momentos de avaliação formal, em todos os anos de escolaridade. Apesar de no primeiro período se poder falar de uma prática de avaliação mais formativa como refere Perrenoud (1992) não é muito cómodo conciliar a avaliação formativa com a sumativa. Assim, esta conflitualidade vai-se resolvendo através do alargamento da influência das práticas de cariz mais sumativo. Deste modo, a avaliação vai ao longo do ano perdendo a sua racionalidade pedagógica, que deveria ser reforçada e ganhando uma racionalidade social através do prognóstico ou "certificação" (Perrenoud, 2001). Esta é a ideia que emerge quando se fala em avaliação. Esta postura, revela-nos também a dificuldade de se assumir pedagogicamente a ideia de ciclo, uma vez que cada ano continua a ser visto como a unidade temporal de aprendizagem. O momento de transição de um ciclo a outro envolve uma avaliação mais ritualizada acentuando o seu pendor mais certificativo.

Apesar das intenções dos professores ao longo do ano serem diversas, elas partem da ideia de que esta avaliação formal é essencialmente um momento de balanço tendo o grupo como pano de fundo. Se ao grupo está associada a ideia de evolução normal, estes momentos de avaliação construem-se verificando quem não atingiu essa normalidade, quer seja em termos pessoais, quer seja em termos de posicionamento face ao grupo. Assim, a primeira decisão implica uma primeira triagem entre o não ter dificuldades - normal -, e ter dificuldades - problema -. Obviamente que o segundo momento de decisão terá que assentar na justificação da opção do professor por esse aluno, ajudando a racionalizar essas dificuldades. O terceiro momento de decisão gira em torno de respostas que não são capazes de tratar os alunos de uma forma diferenciada, em função das suas dificuldades. Os apoios ou as retenções, enquanto medidas de diferenciação pedagógica, não parecem entusiasmar excessivamente os professores. Também as estratégias de apoio ao aluno na sala de aula, por serem habitualmente limitadas e difíceis de concretizar, geram alguma descrença do professor na poder da sua própria acção pedagógica, como instrumento de ajuda aos alunos. Assim se pode construir um ciclo de insucesso escolar ao qual Perrenoud (1998) chamou de *fabricação de hierarquias de excelência escolar.*

Assumir este facto seria frustrante e penoso para a instituição escolar, a não ser que a responsabilidade do insucesso recaia sobre o próprio indivíduo, isto é, sobre as suas características pessoais, no limite nos seus "dons". Não é certamente por acaso que as características pessoais dos alunos desempenham um papel nuclear nos discursos avaliativos, em que por vezes é causa outras vezes é efeito dessa dificuldade, ou mesmo as duas coisas em simultâneo. Assim, ao avaliador, através deste processo de avaliação formal, cabe controlar os desvios ou captar indícios de possíveis desvios (Jorro,

2000). Deste modo, a avaliação formal cumpre um desígnio que tem mais a ver com a sobrevivência de um certo modelo de escola do que com as aprendizagens dos alunos.

As práticas de avaliação na informação aos pais

A avaliação formal tem também uma importante função de informação aos encarregados de educação do progresso das suas crianças. A avaliação é mais uma vez reconhecida como um acto de comunicação em que se destaca o papel do avaliador em todo este processo, quer ao nível das intenções, quer ao nível do modo como comunica as suas decisões.

Quadro 56 – As práticas de avaliação informativa

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">As práticas de avaliação</td><td colspan="2">Períodos</td></tr>
<tr><td>Alunos Problema</td><td>Alunos normais</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intenções
Significado da acção avaliativa</td><td colspan="2">Informativa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Decisão 1
A escolha dos alunos</td><td colspan="2">Os alunos aparecem na sua individualidade</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Decisão 2
Bilhete de identidade escolar</td><td>Os dados sobre o aluno</td><td>Aprendizagens
Características pessoais</td><td>Características pessoais
Rendimento</td></tr>
<tr><td>As imagens sobre o aluno</td><td>Ambíguas nos alunos com problemas</td><td>Coerentes</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Decisão 3
juízos avaliativos</td><td>Reguladoras (acção)</td><td>Informação factual dos apoios pedagógicos</td><td>Não há informação</td></tr>
<tr><td>Administrativa</td><td>Transição/retenção</td><td>Não há informação explicita é obvia a transição</td></tr>
<tr><td colspan="2">Efeitos das práticas avaliativas</td><td colspan="2">Sumativa</td></tr>
</table>

Intenções. Esta informação é um modo de relação entre a escola e a família e, como tal, não é neutra. Tem implícito, um modelo de relação e uma imagem institucional a veicular. Isto significa que aquilo que se diz às famílias não é, nem provavelmente deveria ser, aquilo que se passa nas reuniões do conselho escolar. A adopção de um modo de comunicação que pretende

apresentar factos e em que há um cuidado em não arriscar hipóteses, parece-nos veicular a ideia de que esta informação, tal como a própria avaliação, é algo de rigoroso, objectivo e não sujeito a discussões. Esta parece ser uma ideia que se articula com uma lógica de protecção institucional, mas que dificilmente mobiliza os pais na resolução de problemas relativos a alguns alunos, através de um diálogo com a escola.

Decisão 1 – A escolha dos alunos. Neste contexto, a informação é dada sobre todos os alunos independentemente de terem ou não sido objecto de análise em conselho escolar. Assim, cada aluno aparece na sua individualidade e singularidade, sem o estigma de caso.

Decisão 2 – A escolha das informações. As informações que se apresentam aos pais na síntese final variam consoante o estatuto do aluno. Se este é um aluno sem problemas, o professor faz apelo às suas características pessoais como causa provável do seu sucesso. A imagem que é dada sobre este tipo de aluno é de coerência e de um progresso normal se tudo continuar como até ao momento.

No caso dos alunos com problemas, as referências às suas dificuldades de aprendizagem ou aos seus desempenhos são referidas de uma forma mais circunstanciada, muito embora as características pessoais apareçam também referidas como causa dos problemas. As imagens sobre os alunos são normalmente ambíguas. Os eventuais êxitos dos alunos não o retiram da condição de aluno problema e, assim, não é possível qualquer prognóstico.

Decisão 3 – Juízos avaliativos. As informações incidem sobre o número de horas por semana que o aluno beneficia de apoio, por vezes é também

dito se este acontece dentro ou fora da sala de aula. Para os que não têm apoio nada é dito. Quanto às decisões administrativas elas são sempre referidas nas situações de retenção. Nestes casos há, de um modo geral, a preocupação em justificar tal decisão. O que é curioso é que, ao contrário do que acontece no conselho escolar, aqui a decisão está ancorada numa perspectiva mais criterial. O aluno é comparado com o seu próprio progresso, e só muito raramente esta comparação em termos de rendimento, é feita em relação ao grupo. Esta exposição acerca do aluno se por um lado parece dar uma imagem de preocupação pela individualidade do aluno, por outro, acentua uma perspectiva deficitária do aluno porque refere o que não é capaz de fazer, porque a imagem que dá é ambígua e porque o remete para uma situação de continuidade em termos de aluno problema. Mas este lado mais deficitário é quase sempre apresentado como se duma "doença" se tratasse, ilibando assim o aluno, a escola e no limite os próprios pais da culpa dos problemas.

Efeitos. A avaliação informativa tende assim a revestir-se de uma linguagem aparentemente mais objectiva e factual cumprindo uma função burocrática de informar os pais. É uma informação que também se pode designar de características sumativas, isto é, informa do estado, sem perspectivar formas de cooperação reguladora para o futuro.

Conclusão. Em termos de conclusão salientamos três aspectos:

Ao informar os pais, os professores têm subjacente a ideia de que se trata efectivamente de um processo de comunicação e que, através dele, veiculam uma certa imagem como profissional. Tal facto pode explicar a linguagem mais especializada que se utiliza e a ausência de afectos nesta corres-

pondência que, quando existem, não ultrapassam uma cordialidade meramente formal.

Esta comunicação, tem implícito, também um modelo de relação entre a escola e a família. Tudo é dito como verdades incontornáveis e/ou factos consumados. Assim, não há lugar para a procura de um processo de cooperação. É uma relação em que quem diz e quem escuta estão já definidos de forma fixa. Não quer dizer que esta informação não seja importante, mas era interessante repensar a sua utilização para estabelecer uma ponte de duplo sentido entre a família e a escola.

Finalmente, esta avaliação informativa junto dos pais é algo que tem uma maior racionalidade do ponto de vista institucional do que de um ponto de vista pedagógico. O facto de não constituir um terreno propício a um diálogo na procura de soluções para ajudar os alunos nas suas aprendizagens remete a informação para uma função burocrática, mas que legitima e limita os poderes de quem informa e de quem é informado As condições de produção desta informação – frequência no tempo e tipificação administrativa – não ajudam a ultrapassar esta situação no sentido de se caminhar para uma informação de características mais formativas.

Traços de uma cultura de avaliação

O desenvolvimento das práticas e os seus modos de funcionamento permitem-nos destacar algumas ideias que fazem parte de uma cultura, não só de avaliação, mas mesmo da Escola e que interage com a pessoa institucional do avaliador em duplo sentido. Na medida em que configura as suas

acções, é também fortalecida por uma acção de conformidade. Identificamos então três ideias fortes.

A atribuição interna. Esta ideia marca de forma decisiva o modo como os professores percebem e explicam os resultados dos alunos. Normalmente nestas explicações o que emergem são os factores disposicionais, isto é, os factores relativos ao indivíduo, em detrimento dos situacionais, que enfatizam o contexto. Esta internalidade na explicação dos estados do aluno é valorizada porque é socialmente útil na medida que não coloca em questão nem a acção pedagógica nem a instituição. Mas a adesão a esta norma condiciona o exercício da própria actividade de avaliação, na medida que para que o seu julgamento ser aceite socialmente tem que utilizar esta norma de internalidade. Assim, este princípio transforma-se num critério implícito de avaliação partilhado pelo colectivo de professores.

O individualismo. Esta ideia marca de uma maneira muito forte o modo de funcionamento das reuniões do conselho escolar, o trabalho dos docentes mesmo quando lidam com um mesmo aluno e o modo como os professores olham os alunos em termos do ensino e aprendizagem.

Ao nível das reuniões do conselho escolar cada professor apresenta de forma individual os alunos que decide apresentar. Cada professor titular emite os seus juízos de uma forma independente. Por seu lado, o conselho limita-se, geralmente, a ouvir e, deste modo sancionar as decisões dos colegas. O conselho escolar, sendo um órgão de decisão colectiva (Merle, 1996) em termos de avaliação não funciona como espaço de debate, sobre os problemas dos alunos, é mesmo raro falar-se de outro aluno de que não esteja já previsto falar-se. Nas raras excepções, em que o docente que dirigia a reu-

nião, pediu mais esclarecimentos ou pediu para se explicitar melhor por exemplo as dificuldades, podemos notar uma maior precisão e aprofundamento do problema que estava a ser analisado. Não se nota, excepto em momentos particulares, uma intencionalidade formativa deste conselho, mas antes a reprodução de uma atitude sumativa face ao seu funcionamento.

Ao nível do trabalho entre colegas, em redor do mesmo aluno, quando estes estão em situação de apoio, também não há, em termos de avaliação, uma análise conjunta dos problemas da criança. Cabe ao professor titular decidir se fala ou não sobre o aluno e, neste caso, é ele que apresenta o caso. O professor de apoio explicita o seu ponto de vista, na maior parte das vezes, numa posição de clarificação do que já foi dito, ou a pedido do professor titular, ou por iniciativa do próprio. Contudo, quer num caso, quer noutro, o discurso do professor de apoio inscreve-se, quase sempre, na lógica do discurso do professor titular, isto é, numa perspectiva de avaliação sumativa.

O individualismo marca também o olhar que os professores têm sobre a aprendizagem dos alunos, tanto em termos da sua consecução, como das dificuldades sentidas. A aprendizagem, ao ser vista como uma faculdade intrínseca ao sujeito, conduz a que os progressos ou as dificuldades sejam percebidas como acontecimentos dependentes de factores individuais, vistos como endógenos. A explicitação das dificuldades de aprendizagem ou a sua explicação está quase sempre associada a factores internos ao aluno ou ao seu meio ambiente. A escola, e em particular o acto pedagógico, a interacção professor/aluno raramente é vista como um factor que pode contribuir ou influenciar negativamente as aprendizagens dos alunos. Mas o que é curioso é que, também no caso dos alunos que progridem normalmente,

os professores salientam como factores determinantes os de ordem pessoal. Assim, o espaço de sala de aula, em termos de avaliação, parece ser visto como um ecrã revelador de factos, mas completamente distinto do filme que projecta. Esta dissociação entre interacção do professor/aluno e dificuldade torna difícil, pelo menos em termos gerais, desenvolver estratégias de interacção formativa com os alunos, na sequência das avaliações, isto é, de pensar a avaliação na sua vertente formadora. Assim, este olhar centrado sobre o aluno indivíduo fortalece a perspectiva da avaliação como um controlo externo que permite identificar os desvios à norma, mas que em nada contribui para ajudar os alunos a aprenderem. Deste modo, esta perspectiva individualista também se repercute fortemente no campo pedagógico, uma vez que, torna o terreno mais fértil para o desenvolvimento de práticas de avaliação sumativa, independentemente do momento em que ocorram.

A normalização. A lógica normativa é outro dos traços emergentes desta cultura de avaliação no decorrer de todo o processo de avaliação. Todavia, a avaliação está fortemente associada às lógicas de ensino/aprendizagem (Perrenoud, 1982), (De Ketele, 1990), (Jorro, 2000), sendo assim necessário discutir esta questão tendo presente alguns aspectos do funcionamento pedagógico.

A ideia de normalização está desde logo presente no modelo organizativo da escola. Os alunos estão organizados em grupos/turma, o que corresponde à antiga ideia de "classe" (Canário, 1992). Esta forma de agrupar os alunos supõem uma certa perspectiva de ensino uniforme (Barroso, 1995) que se pode resumir na ideia de ensinar todos como se fossem um só. Deste modo, se percebe que a avaliação neste quadro seja o mais formal possível. As provas e os tratamentos devem ser iguais uma vez que todos são com se

fossem um só. Ora esta lógica serve, ou confunde-se como os procedimentos de medida: o mesmo objecto embora podendo variar em grandeza e a mesma medida padrão – a escala de medida. Se todos forem como um só, então é possível utilizar os mesmos instrumentos e a mesma medida padronizada, garantindo assim da possibilidade de uma medida credível. Assim, estas duas lógicas acabam por aparecer de tal modo associadas que se reforçam mutuamente levando autores como Meirieu (1989, in Barroso, 1995) a questionar se a classe é um lugar de progresso ou um obstáculo à inovação.

Embora o grupo/turma não tenha hoje a rigidez das antigas classes, não deixa de ser o referencial que o professor utiliza para construir a noção de normalidade em termos de aprendizagem. Ou utilizando um sentido estatístico de comportamento mais frequente, ou usando um sentido sociológico de comportamento mais valorizado, quer ainda associando os dois, o grupo e os seus comportamentos instituem-se como "o que é normal". Assim, em termos das decisões que o professor toma ao longo do processo de avaliação, a comparação de cada aluno com o grupo tende a ser uma constante. No momento em que tem que decidir quem são os alunos problema e estes emergem como casos (excepções); quando para os apresentar, organiza um discurso assente sobretudo nos aspectos que o aluno não tem, muito embora pincelado com a evidência de alguns progressos e finalmente quando decide transitar ou reprovar de ano, são momentos em que o grupo está presente, de uma forma habitualmente implícita, como referência de normalidade. A sua explicitação é mais nítida sobretudo no caso das reprovações que são sempre justificadas por "não ter atingido o nível ...da turma". Deste modo, a avaliação aparece sempre como algo que controla os desvios face ao normal. Assim, esta forma de lidar com a normalidade cria um

campo que dá mais sentido a uma avaliação sumativa que formativa. A existência desta, pressupõe uma ruptura com esta ideia de normalidade e normalização dando lugar a uma ideia de diferenciação. Se os alunos estão em situações diferentes em termos de aprendizagem não faz sentido avaliá-los da mesma forma. Por outro lado, se cada aluno está em estados de aprendizagem diferentes, não podem ser ensinados como se fossem um só, mas de uma forma diferenciada.

Estes três pilares estruturantes da avaliação formal – internalidade, individualismo e normalização – são também reforçados pelas próprias práticas, tornando-os assim relativamente perenes, mas pouco visíveis. É também interessante destacar que estes aspectos são normalmente vistos como obstáculos organizacionais, mas eles repercutem-se, como acabámos de ver de um modo muito incisivo no campo pedagógico e em particular na avaliação. São eles que ao retirar o sentido formativo da avaliação, a tornam presa de uma visão como se de uma medida de tratasse, com se a função primeira da avaliação fosse certificando o que se sabe, mostrar o que não se sabe.

O contexto sócio-histórico. O facto do contexto de trabalho ser o 1° ciclo do Ensino Básico, certamente que marca os resultados que obtivemos, em termos das práticas de avaliação.

Como refere Formosinho (1998) "o Ensino Primário actual – ciclo intermédio de Educação Básica – é mais complexo e mais difícil do que o Ensino Primário anterior – Ciclo único do Ensino Básico" (p. 21), porque a sua missão em termos de ensino se alterou, a organização se empobreceu, os recursos humanos tornaram-se mais voláteis e o seu público, sendo o mes-

mo na idade, não o é, em termos das suas vivências e expectativas. Desta complexidade que é hoje o 1º ciclo gostaríamos de destacar alguns aspectos que se podem relacionar de uma forma mais directa com a avaliação:

A legislação em termos de avaliação não reflecte a complexidade deste ciclo. O documento de avaliação parece ter como referentes o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. O 1º ciclo quando aparece de uma forma explícita, surge como uma forma recorrente de adaptação.

O facto dos professores trabalharem em regime de monodocência desapoiada (Formosinho, 1997) pode criar vários sentimentos e práticas contraditórias. Se pode ser uma vantagem para os alunos poderem ser seguidos quotidianamente por alguém que os conhece bem, pode também inibir o desenvolvimento de um trabalho colegial com outros professores em redor das dificuldades dos alunos. Assim, o professor titular aparece em termos de avaliação como o principal responsável pelos alunos, mesmo que estes tenham trabalhado com outros professores ao longo do ano lectivo. A visão que é apresentada sobre o aluno fica, assim, empobrecida por reflectir apenas um olhar, e não uma multiplicidade de olhares que enriqueceriam provavelmente a visão sobre o aluno.

Esta visão individualista do professor – como senhor da sua classe – leva provavelmente a desvalorizar em termos institucionais o papel de órgãos intermédios de trabalho e a decisão colegial, nomeadamente do conselho escolar. Assim, sendo a sala de aula o espaço de acção pedagógica por excelência, os professores podem não sentir necessidade de dizer ao conselho tudo o que fazem pedagogicamente, mas referenciar factos que sustentem a sinalização de problemas. Esta situação pode levar a que as reuniões

de avaliação sejam mais relatos de casos e omissões consentidas do que um espaço de partilha de opiniões.

Finalmente, o facto do espaço pedagógico ser considerado como uma variável neutra (Lino, 1998, in Formosinho, 1998) e da relação com as famílias ser ambígua pode levar a que a informação aos pais não seja vista como uma potencialidade pedagógica mas antes como uma formalidade burocrática.

Apesar destas contradições o 1º ciclo é hoje uma realidade, com movimentos muito diversos e que decorem da lei sobre a gestão e a autonomia das escolas. Os caminhos a percorrer podem ser controversos e contraditórios entre si, mas a diferenciação é sempre uma melhor fonte de aprendizagem e evolução que o unanimismo.

Considerações finais

Para concluir gostaríamos de sublinhar cinco aspectos e apresentar um epílogo:

- A avaliação é efectivamente um constructo social extremamente complexo, orientada, mais para a verificação das aquisições dos alunos do que para ajudar a encontrar soluções que permitam ao professor desenvolver um ensino mais próximo das necessidades dos estudante, e aos alunos ultrapassar as sua dificuldades em termos de aprendizagem.

– A avaliação tal como é percebida e praticada reforça ou tende a acentuar mais a manutenção de uma escola que já não ensina de uma forma satisfa-

tória, do que contribui para uma evolução da própria escola e da sua adequação à realidade do mundo actual.

– A avaliação formal parece estar mais ligada a uma lógica que se prende com as necessidades institucionais e sociais do que com as necessidades dos seus utilizadores directos e legítimos – os alunos e as suas famílias.

– Perante este aparente imobilismo, no que respeita à avaliação em termos das suas práticas, podemos avançar algumas explicações. A existência de representações sobre avaliação, em que esta é vista unicamente como um processo de certificação; a pobreza actual dos saberes sobre as dificuldades dos alunos, tanto ao nível da cognição como das disciplinas (Bain 1988), o facto de não haver um terreno propício para se ousar a remediação (Hadji, 1997) e, ainda, as contradições dos próprios textos legislativos, constituem alguns dos obstáculos que actualmente inibem o caminhar numa perspectiva mais formadora em termos de avaliação.

– Uma vez que este trabalho não esgota toda a avaliação que se faz na escola é de admitir que no interior das turmas, no trabalho quotidiano haja momentos e práticas de avaliação mais formativa. Podemos mesmo assumir que a avaliação formativa está por vezes perto das práticas dos professores na sala de aula (Hadji, 1997). Mas se, quando a avaliação se torna visível socialmente o que é pedido em termos legislativos é uma avaliação de carácter certificativo, não só se reforçam as representações inibidoras dos professores, como se consolidam as práticas mais próximas da avaliação sumativa. Tal facto, também confere um estatuto secundário à avaliação formativa, embora se afirme nos discursos retóricos e legislativos, que é a avaliação formativa que constitui a trave mestra da avaliação.

No que concerne à avaliação, parece que, tal como refere Nóvoa (1999), "O verbo substitui a acção e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa". (p. 13). De resto esta ideia não é válida unicamente no campo da educação. Mas no quadro do nosso trabalho, podemos talvez lamentar alguns aspectos da realidade actual em matéria de avaliação, mas mais grave seria negá-los, assumindo que na escola se pratica uma avaliação formativa ao serviço das aprendizagens e dos percursos de formação. Assim, pelo menos, pode-se estar em melhores condições para se continuar no caminho da sua aprendizagem.

Finalmente gostaríamos de partilhar uma questão que este trabalho suscitou. Ao fazermos este trabalho no 1º ciclo, garantimos um contexto em que avaliação por estar menos condicionada pela legislação e pela pressão social, pode ter mais possibilidades de mudança. O facto de não se terem verificado grandes mudanças leva a que se ponha a hipótese de que as coisas não serão melhores nos outros níveis de ensino. De facto, estamos perante um modelo de avaliação que, embora rejuvenescido, tem na sua génese, as práticas e a cultura de avaliação escolar que marcaram a escola pública ao longo do último século. Até que ponto a persistência e continuidade do paradigma de avaliação normativa tem sido um dos fortes obstáculos a uma mudança pedagógica mais profunda na pedagogia na escola. Se em termos globais o insucesso, não exceder os 50% podemos sempre dizer que o problema está ou nos alunos, ou nos professores ou em alguém, mas não na escola. Assim, esta pode continuar na mesma, pelo menos na sua estrutura mais profunda. Num momento em que mais uma vez se discute a renovação da escola e a sua adaptação à sociedade do século XXI, até que ponto esta mudança só é possível com uma outra perspectiva de avaliação –

uma avaliação mais assente na pessoa do aluno, que privilegie o trabalho quotidiano e que seja um instrumento ao serviço das aprendizagens?

As contradições são bastantes. Os desiludidos de uma escola renovada, clamam hoje por mais avaliações, tomando-a como instrumento de ortopedia organizacional e pedagógica, garantia de mais sucesso, Todavia esquecem que o problema do sucesso e da qualidade do ensino não está em avaliar muito, mas em ensinar/aprender melhor. A relação entre avaliação e ensino/aprendizagem não é linear nem se estabelece de uma forma espontânea. Até que ponto, repensar as bases desta relação, não será uma hipótese fundamental para adequar a Escola às necessidades de uma sociedade em mudança?

Balanço reflexivo

Ao chegar à fase final deste estudo, pensamos ser o momento de fazer um balanço retrospectivo sobre o desenvolvimento do trabalho. Centramos a nossa reflexão em torno de questões respeitantes aos problemas de estudo e às opções metodológicas que tomámos.

Toda a investigação que toma como objecto de estudo as práticas dos professores e das instituições em situação real, corre o risco de cair, durante o seu desenrolar em juízos de valor acerca da adequação de tais práticas ou do seu cariz profissional. Este risco é ainda muitas vezes reforçado, pelas solicitações por parte dos professores face ao investigador sobre a bondade e qualidade dos seus desempenhos profissionais. A presença física do investigador, nos palcos onde as acções têm lugar, impõe uma relação directa com os professores, em que os papéis e as expectativas se cruzam e

se relacionam mutuamente. O convite directo a um julgamento sobre o que está bem e está mal é pelo menos no início uma constante relacional. Mas também num contexto de trabalho mais solitário do investigador a tentação de tomar partido sobre o teoricamente correcto é uma realidade. Estes perigos conduziram-nos desde o início do trabalho a uma postura de vigilância, e não de neutralidade. Quando se está em relação pensamos que neutralidade é impossível e, além disso, mesmo que fosse possível era por nós indesejável. Naturalmente que o facto de sermos também profissionais do mesmo ofício e formadores nos leva a construir as nossas ideias e convicções acerca do que é, ou não, profissionalmente mais interessante. O objectivo era conhecer melhor a realidade tal como ela se nos apresenta, para a poder compreender na sua complexidade e assim, torna-la um objecto de trabalho no âmbito da formação.

Deste modo, construção desta atitude de vigilância passou pela definição do problema, pela metodologia seguida na recolha e análise dos dados, e ainda pela ética da relação de trabalho investigativo. Esta investigação nunca teve por objectivo *espreitar* aquilo que os professores fazem em matéria de avaliação formal para concluir se está ou não bem feito, se é ou não um bom ou mau trabalho do ponto de vista profissional, nas suas diversas dimensões. O nosso objectivo era conhecer quais as práticas que sustentam a formulação da avaliação formal, desde a ideia que o professor constrói sobre o aluno até à sua divulgação aos pais. Procurámos também perceber porque é que os processos são o que são e não são outros diferentes. Ora embora, tenhamos opiniões sobre o que a avaliação deve ou não ser, o que nos interessa não é ver se os professores fazem como o investigador pensa que deve ser, mas compreender o que se faz e porque se faz em termos da avaliação formal. Esta definição do objecto de estudo implica que o inves-

tigador não vá munido de lentes previamente definidas, mas antes com uma atitude de escuta ao que se passa. É certo que qualquer processo de recolha de dados implica uma selecção de informação, mas esta pode acontecer de duas maneiras: ou pela pré-definição que fazemos da realidade, ignorando tudo aquilo que sai dessa definição ou pelos significados e sentidos que vamos construindo sobre aquilo que observamos. É nesta segunda perspectiva que nos colocamos. Mas o problema que definimos e a metodologia que adoptámos, não se prende só com a natureza deste nosso estudo, é antes, um postura do investigador face ao seu trabalho. Não entendemos o investigador no campo das práticas sociais como um "caçador de pistas" para traçar a linha entre o bem e o mal, mas antes um "consultor" na medida em que parte de problemas reais, que compreende como eles emergem, e os devolve à comunidade para que esse saber possa ser usado.

Para estudar os processos de avaliação formal foi necessário estudar vários contextos onde a acção se desenrola, nomeadamente o conselho escolar. Ora este órgão foi pelas circunstâncias históricas durante muito tempo o único órgão de decisão colectiva formal ou informal. Deste modo, simbolicamente é um contexto habitualmente muito hermético, não só em termos físicos, mas também em termos dos próprios processos de comunicação. Num colectivo fortemente corporativo há necessariamente toda uma linguagem própria que escapa a um observador exterior e menos avisado.

Assim, para fazer a recolha de informações, tendo o conselho escolar como um contexto privilegiado, colocam-se dois problemas. O primeiro prende-se com a necessidade de ter um conhecimento profundo da escola e das relações entre os seus actores, bem como conhecer o modo como alguns professores trabalham no quotidiano com os seus alunos. É este conheci-

mento que possibilita a compreensão dos episódios que se desenrolam nesse contexto. O segundo problema prende-se com a recolha de informação. O uso do gravador pareceu-nos completamente desadequado por dois tipos de razões: o facto deste violar simbolicamente um espaço de intimidade dos professores e a riqueza e importância da linguagem não verbal. Assim, optámos por ir elaborando notas de campo ao longo do decorrer dos conselhos. Os limites são também evidentes, mas achamos que esta seria apesar de tudo, a maneira mais eficaz da sua recolha e aquela que possibilitava uma participação do investigador menos agressiva.

Outro dos problemas metodológicos com que nos confrontámos foi a análise dos dados segundo duas lógicas. Os discursos dos professores no conselho escolar foram analisados em função de duas lógicas distintas – as concepções de avaliação e a evolução dos discursos avaliativos sobre os mesmos alunos. Esta leitura dos dados, tendo por base as suas lógicas, levou a que se determinasse as unidades de análise, em função da lógica com que os dados são olhados e não da natureza intrínseca dos dados. Assim, as categorias de análise são distintas num e noutro caso. Esta opção permitiu verificar a importância que uma dupla leitura sobre o mesmo objecto faz emergir a complexidade inerente à realidade vivida em análise. Também a análise dos boletins de avaliação em que a lógica da acção é essencialmente informativa, levou a que se usasse um quadro de análise diferente dos anteriores.

O estudo transversal destas três lógicas exigiu uma nova redefinição das categorias de análise, procurando sobretudo os pontos de convergência, entre elas. Esta opção provavelmente reduziu a extensão dessa análise, mas pode em contrapartida possibilitar-lhe uma maior profundidade.

Finalmente, gostaríamos de identificar um ponto que em nossa opinião não foi trabalhado de uma forma sistemática e que veio a revelar-se como uma lacuna à compreensão completa do ciclo da avaliação formal. Estamos a falar dos contextos de relação entre os encarregados de educação e os professores em redor da avaliação formal, nomeadamente das reuniões de pais. Embora em termos empíricos e factuais tenhamos informações, não construímos um quadro de dados sólido de modo a sustentar essa análise. Assim, optámos por não a incluir de uma forma sistemática no trabalho.

Implicações do estudo na formação de professores

Gostaríamos, antes de concluir o trabalho de tecer algumas considerações sobre as implicações que os resultados deste estudo podem ter para a formação de professores, quer inicial, quer contínua. Identificámos a este propósito três aspectos que se prendem com as práticas dos professores, com uma vertente organizacional relativa ao funcionamento do conselho escolar e, finalmente, com a informação aos pais.

Os resultados respeitantes às práticas de avaliação mostram que, de uma forma geral, as informações que cada professor recolhe dos alunos e que apresenta ao conselho escolar são pouco sistematizadas no que diz respeito às dificuldades concretas dos alunos, que as interpretações que fazem das dificuldades assentam essencialmente nas características pessoais do aluno e que as estratégias que propõem em termos de ajuda aos alunos são muito pouco variadas. Nota-se, todavia, que os professores despendem esforço e tempo a pensar sobre os alunos que decidem apresentar ao conselho escolar, e que procuram criar condições para minimizar as suas dificuldades. Pensamos que a formação poderá ser um instrumento que ajude a optimizar

e a resolver esta contradição entre o peso do trabalho decorrente da avaliação e a sua utilidade em termos formativos. Este estudo não só revelou que as práticas de avaliação são essencialmente de natureza sumativa, como também, que o que determina esta natureza são as intenções e decisões envolvidas no processo de avaliação. Este facto chama-nos a atenção para a importância da tomada de consciência de que a avaliação é um processo que depende das escolhas pessoais de cada professor, das suas atitudes e representações face ao ensino e à aprendizagem e não dos instrumentos que se utilizam na recolha de informação.

No âmbito do trabalho do Conselho Escolar, este estudo revelou o caracter individual na organização do trabalho e a falta de uma liderança em termos pedagógicos. Mas o trabalho mostrou também que, nos momentos em que existiu essa liderança, o nível de explicitação das dificuldades do aluno por parte do professor aumentava. Podemos dizer que, provavelmente essa melhor definição dos problemas até já existe em cada um dos professores, só que estes não sentem a necessidade de a usar no conselho escolar. Contudo, sem essa explicitação torna-se difícil que o conselho se transforme num fórum de trabalho pedagógico em detrimento de um espaço de vigilância. Obviamente, que a formação não pode só por si alterar esta situação, mas pode ser um contexto de partilha e de análise de problemas de aprendizagem que decorrem das práticas dos docentes, chamando também a atenção para a importância do trabalho em colaboração na resolução de problemas (Santos, 2000). Assim, a vertente organizacional também não deve ser descurada em termos da própria formação nomeadamente ao nível da gestão dos próprios processos de avaliação formal e da liderança pedagógica.

No âmbito da avaliação com funções informativas aos pais, o estudo revela que estas práticas de avaliação são muito burocratizadas, e apresentam as informações como factos irrefutáveis e consumados. Este tipo de informação não parece ser mobilizadora para um envolvimento em colaboração dos pais com a escola. Também a este nível, a formação pode ter um papel transformador destas práticas.

Os problemas atrás enunciados, estando relacionados com as práticas profissionais e institucionais, têm presente, de acordo com Formosinho (2001), que o destinatário último desses gestos profissionais e institucionais são os alunos. Nesta perspectiva, a transformação das práticas profissionais e institucionais, não se podem dissociar dos gestos dos alunos no seu *ofício de aluno,* tal como Perrenoud (1994) designa a complexidade da vida do aluno na escola. Mas este estudo trás também para primeiro plano uma chamada de atenção para o contexto da formação e para a sua metodologia. De acordo com a ideia de que a formação prática dos professores começa, quando estes são ainda alunos (Formosinho, 2001), e que a maioria das ofertas de formação não saem do que Canário (2001) chama *"processos de revelação"*(p. 7) entendemos que a formação enquanto processo intencional de transformação da realidade deve estar situado e ocorrer no próprio contexto. A própria dimensão institucional da avaliação acentua ainda mais, a necessidade desta formação ser concebida como um projecto de formação contextualizado e inscrito no projecto educativo de escola. As mudanças ao nível pessoal têm fortes implicações institucionais e vice-versa. Mas esta contextualização deve significar o desenvolvimento de uma alternância integrada esbatendo a tradicional dicotomia entre teoria e prática (Pinto, 2001). A reflexão sobre as acções e os seus efeitos em momentos críticos, isto é, profissionalmente significativos devem ser considerados como

momentos privilegiados na formação de molde a construir novas *teorias* que *iluminem* novas práticas. O confronto com a diversidade das práticas e dos seus significados, para além de ser um meio que ajuda a construir uma linguagem comum, pode proporcionar ao mesmo tempo, um alargamento do repertório de modos de fazer mais diversificados.

Implicações do estudo na gestão da avaliação no seio das instituições educativas

Como vimos no nosso estudo, tratar a avaliação como algo que diz respeito aos professores é profundamente simplista e até mesmo ilusório. Como Cada gesto pessoal, cada decisão envolve uma dimensão institucional e social. Assim, a problemática da avaliação deve em nossa opinião ser entendida e tratada como uma dimensão e um estatuto institucional, na procura das melhores práticas tendo em vista a optimização dos processos que decorrem da actividade do aluno. Assim, pensar a avaliação ao nível da sala da aula, da instituição e da sua divulgação parece ser um objecto de trabalho a incluir nos projectos de escola. É certo que muitas escolas já estão preocupadas em definir os objectivos de cada ano e a dá-los a conhecer, já se preocupam com a forma como estes resultados são divulgados aos pais. Mas, e o aluno onde aparece nestas preocupações?

Diríamos que, por exemplo, ao nível da gestão da avaliação na sala de aula o problema não é tanto, determinar os objectivos, mas por exemplo definir os modos de recolha de dados e sobretudo a forma como os interpreta, ouvindo porventura a opinião dos alunos sobre esta matéria. Esta postura pode ser a porta para um projecto curricular diferente. Se o professor recolher outras informações é provável que o tipo reuniões de avaliação mude,

deixando, por exemplo, de estar tão centradas nos casos, e passando a incidir mais nos tipos de dificuldades e em "boas práticas" na sua superação. É neste caminho que vão evoluindo, hoje, as reuniões da Escola da Alameda. Mas estas reuniões não acontecem sem uma coordenação que assuma esta intenção de forma clara, e que tenha então um outro papel na condução das reuniões, isto é, que exerça uma liderança pedagógica de acordo com uma determinada perspectiva pedagógica. Mas se esta liderança não estiver inscrita no projecto educativo de escola pode ser mal aceite pelos pares e geradora de conflitos estéreis, sustentados pela própria legislação, na medida em que neste nível de ensino a responsabilidade de avaliação é dos professor titular da turma. Finalmente, se as informações produzidas no âmbito do conselho escolar forem outras, as informações às famílias traduzirão naturalmente essas diferenças, e podem ser mais formadoras. Ao conhecer melhor a dificuldade também de torna mais fácil discutir caminhos para a sua superação. E nesta perspectiva, não será que os pais se sentem mais comprometidos como a evolução escolar dos seus filhos sem se tentar substituir aos professores? Estas são naturalmente questões em aberto mas suscitadas por este estudo.

Implicação do estudo na investigação educacional

Ao longo do desenvolvimento deste estudo e à medida que o seu problema ia adquirindo contornos mais definidos, limitando o que estava fora e dentro do estudo, novas questões foram surgindo. Como ficou patente, este estudo incidiu sobre os momento de avaliação formal, aqueles em que as decisões dos professores ganham uma importância institucional e social, porque determinam o devir escolar dos alunos. Mas estes momentos de avaliação não esgotam toda a avaliação que se faz na escola, nomeadamen-

te, aquela que se faz no quotidiano do trabalho do professor com os seus alunos. Que práticas e que culturas estão presentes nesse lado mais oculto das práticas avaliativas dos professores? Até que ponto a maior interligação da avaliação com o trabalho do professor, a maior intimidade dessa avaliação a torna mais próxima de atitudes mais formativas? Estas são, porventura, algumas questões que se articulam de uma forma directa como o nosso trabalho, que certamente o enriqueceriam, mas que por opção ficaram fora do âmbito deste estudo.

Assumindo nós desde o início que estes resultados, não sendo particulares não são generalizáveis a todos as escolas e professores, parece-nos interessante vir a aprofundar, igualmente, o que se passa em escolas com outras características organizativas e/ou com outra dimensão, bem como, em escolas com professores implicados com movimentos pedagógicos específicos.

Uma outra dimensão que este trabalho veio a revelar como interessante, em termos de futuras investigações, é a área que contempla os processos de interacção entre a escola e a família a propósito da avaliação. Até que ponto os pais influenciam as decisões avaliativas dos professores?

Finalmente, uma outra direcção que se veio a revelar interessante incide sobre os conselhos escolares e os seus processos de tomada de decisão. Em particular, o que acontece se o conselho tiver um número de professores mais reduzido? Será que esta variável influencia o modo de funcionamento do conselho?

Em síntese, estas são algumas direcções de investigação que este estudo suscitou de forma directa e que poderão constituir pontos de partida no

campo da investigação educacional em redor da avaliação. Estes estudos podem ajudar a compreender de uma forma mais profunda as práticas de avaliação nas suas várias dimensões, mas também trazer à luz os obstáculos que têm impedido uma inovação nesta área em termos reais, isto é, dos seus gestos. Podem ainda ajudar a compreender, os gestos institucionais relativos à avaliação, bem como as perplexidades que se colocam às suas transformações.

Referências

Abrantes, P.; Guimarães, H.; Leal, L. (Eds.) (1991). *Avaliação uma questão a enfrentar.* Actas do Seminário sobre Avaliação. Lisboa: APM.

Abrantes, P e Araújo, F. (2002). (coord.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas.* Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique.* Bruxelles: De Boeck

Adler, P. e Adler, P. (1994). Observational techniques. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* London: Sage Publications.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive scholols.* Hong Kong: Falmer Press.

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Alonso, L. (2002). Integração currículo avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes e F. Araújo (coord.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph.. (1979). *L´Évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

Allal, L. (1983). L´ évaluation formative: entre l´intuition et l´instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 5 (6), pp 37-57

Amigués, R., Bonniol, J, Fabre, J, Caverni, J. Noizet, G. (1975). Le comportement d'évaluation de productions scolaires: À la recherche d` un modèle explicatif. *Bulletin Psychologie,* 318, pp.793-799.

Ardoino, J. e Berger G. (1993). Approches multiréférencielles des situations éducatives. *Pratiques de formation-analyse*, 25-26, pp. 15-34.

Amo, G. (1994). Statut de l´ erreur dans la représentation des enseignants: efects sur la notation du travail de l´élève. Thèse, Université d´Aix - Marseille 1. In A. Jorro. *L´enseignant et l´évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.

Astolfi, J. e Develay. M. (1991). *La didactique des sciences*. Paris: Puf.

Bacher, F. (1973). La Docimologie. In M. Reuchelin (Org.), *Traité de psychologie appliquée*. Paris: Puf. t. 6, pp. 27-87.

Bachellard, G. (1977). *La formation de l´esprit scientifique*. Paris: Vrin.

Bain, D. (1988). Pour une formation à l´évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler e Ph. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genéve: Service de la Recherche Sociologique, nº 26, pp. 21-37.

Barroso, J (1995). *Liceus - organização pedagógica e administração (1836 - 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, JNICT.

Benavente, A; Alaiz, V.; Barbosa, J; Campos, C; Carvalho; Neves, A (1995). *Novo modelo de avaliação do Ensino Básico: formas de implementação local*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.

Barbier, J. (1985). *L´ évaluation en formation*. Paris: Puf

Barbier, J. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d` évaluation en formation. *Revue Française de Pédagogie*, nº 63.

Barlow, M. (1992). *L´ évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.

Barlow, M. (1999). *Le métier d´ enseignant. Essai de définition*. Paris: Antrophos.

Bartolomeis, T. (1981). *Avaliação e orientações: Objectivos, instrumentos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: Les limites d´ un mythe. *Revue Francise de Pédagogie*, Paris, n° 105, pp. 83-119.

Bloom, B. (1976). *Taxinomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introdution to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d´enseignement*. Paris: Éditions Minuit.

Bressoux, P e Pansu, P (1996). Jugement scolaire et valeurs normatives d´ internalité. In G. Figari. e M. Achouche (Eds.), Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). In Mesure et Évaluation en Éducation, vol. 20 n° 2 pp. 27-40

Brophy, J e Good, T. (1974). *Teacher - student relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Burguess, R. (1997). *A Pesquisa de terreno: uma introdução*. Celta editores, Oeiras

Cardinet, J. (1983). *Des instruments d´évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: IRDP

Cardinet, J. (1988). *Évaluation e t Mesure.* Bruxelles: De Boeck.

Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves.* Bruxelles: De Boeck.

Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, pp. 41-52.

Cardinet, J. (1992). Vers une pratique évaluative raisonnée. In O. Veslin e O. Veslin, *Corriger des copies*. Paris: Hachette.

Cardinet, J. (1996). Dix années de travaux européens et nord - américains sur l'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation,* Vol. 18, nº 3, pp. 1-25.

Cardinet, J. (1997). Un pas dans la bonne direction: a quand le prochain? *Mesure et Évaluation*, Vol 20 (2), pp. 41-49.

Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino - a inovação e a gestão dos recursos educativos. In António Nóvoa, (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp 161-187.

Canário, R. (2001) *Formação inicial de professores: que futuro? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e secundário*. www. inafop. pt: documentos

Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.

Colomb J. e Marsenach J. (Org.) (1990). *L´ évaluateur en révolution*. Paris: INRP.

Conselho Nacional de Educação (1992). *Parecer sobre o despacho normativo 98/A/92*. Diário da República, 11 Série n' 257, 92/11/06

Couet, J. (1997). Esquisse d´un nouveau paradigme pour l´évaluation. Vers une modélisation des concepts de temporalité et de project. In G. Figari. e M. Achouche, Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). In Mesure et Évaluation en Éducation, vol. 20 nº 2 pp. 27-40

Costa, F. (1989) A Pesquisa de terreno em sociologia. In S. Silva,. e, M. Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.

Costa, L. (1981). Função social da avaliação. In Manuela Silva e Isabel Tamén (Coord), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

D´ Espiney R. e Canário R. (Org.) (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade – Projecto ECO, 1986-1992 experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.

De Ketele, J. M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l`Éducation. Berne: Peter Lang.

De Ketele, J. M. (1986). (Ed.) *L´ évaluation: approche descriptive ou prescriptive*? Bruxelas: De Boeck Université.

De Ketele (1990). L´évaluateur face aux objectifs terminaux d´intégration: synthèse des communications. In J. Colomb et J. Marsenach (Eds.), *L´évaluateur en révolution. Actes des Rencontres Internationales sur L´Évaluation En Éducation*. Paris, Septembre 1989. Paris: INRP.

De Landsheere, G. (1976). *Évaluation continue et examen. Précis de docimologie.* Bruxelles: Labour.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation.* Paris: PUF.

Debesse, M. et Mialaret, G.(1974). *Traité des sciences pédagogiques.* Paris: Puf.

Denzin, Norman (1989). *Interpretative interactionism.* Newbury Park. CA: Sage

Despacho Normativo n ° 98/A/92. Diário da República, 1 Série B, n' 140,92106/20

Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation.* Berne: Peter Lang.

Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view.* London. Falmer Press.

Erlandson. D. A., Harris, E.L.. Skipper, B.L. e Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. e Nóvoa, A (1993). Nota de Apresentação. In Albano Estrela e António Nóvoa, (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

Fernandes, R. (1976). Prefácio. In A. Bonboir. *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.

Feu, M. (1987). *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação*. Lisboa: ISPA, Monografia de fim de curso.

Figari, G. e Achouche, M. (1997). Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 20 (2), pp. 27-40.

Formosinho, J. (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Texto Policopiado.

Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In Alves, F. e Formosinho, J. (Eds.), *Contributos para uma outra prática educativa*. Lisboa: ASA. Cadernos Pedagógicos.

Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário - De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos Pept nº 21.

Formosinho, J. (2001) A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Inafop/Porto editora. (pp. 35-50)

Fontana, A e Frey, J. (1994) Interviewing. The art of science. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir - naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Le souci de soi. Histoire de la sexualité*. (T 3) Paris: Gallimard.

Fuss, D. (1989) *Essentiality speaking: feminism nature and difference*. Routledge London.

Geertz, (1979) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Glasser, R (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist*, 18. p. 519-521.

Comitée Consultatif Mixte (1993. Principes d´équité relatifs aux pratiques d´évaluation des apprentissages scolaires au Canadá. Edmont (Alberta): Comitée Consultatif Mixte.

Goetz.J e LeCompte, M (1984). Ethnography and qualitative design in educational research. Ney York: Academic Press.

Guba, E e Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guba, E. e Lincoln, I. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Habermas, J. (1987). *Théorie du agir communicationnel*. Paris: Fayard.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: ESF. 2ª ed.

Hameline, D. (1985). "Évaluation". *Encyclopaedia Universalis*, vol. 7, pp. 616-617.

Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.

Hadji, C. (1997). *L´ évaluation démystifiée*. Paris: ESF.

Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l´agir évaluationnel. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol 20, nº 2, pp. 7-27.

Hodder, I. (1991). *Reading the past.* Cambridge UK: Cambridge University Press.

Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and materials of culture. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* London: Sage Publications.

House, E. (1998), Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, Vol. XXVIII.

Houssaye, J. (1993).Le triangie pédagogique, oú comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye, *La Pédagogie encyclopédie d' aujourd'hui.* Paris: ESF.

Houssaye, J. (1993) (ed.). *La Pédagogie encyclopédie d'aujourd'hui.* Paris: ESF.

Huberman, M. e Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* London: Sage Publications.

Hubermann, H. (1998). *La Réussite des apprentissages scolaires.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Imbert, F. (1985). *Pour une práxis pédagogique.* Paris: Matrice.

Iturra, R. (1989) O trabalho de campo e a observação participante em antropologia. In A. Silva,. e M. Pinto, (org.), *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation* Newbury Park, C.A.: Sage.

Jorro, Anne (1996). Pour une culture pluriel de l`évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et Évaluation en Éducation,* vol. 19 (2) pp. 5-19.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck.

Le Monde. (2002). *Les Travaux personnels encadrés, principale innovation du baccalauréat 2002*. Le Monde, França, 06.02.02.

Leal, L. (2002) Auto avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (coord.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.

Leite, C. (2002) Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes e F. Araújo (cord.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.

Lino, D. (1998) *A transição entre os dois primeiros níveis de educação básica perspectivada através da utilização do espaço e dos materiais* (trabalho de síntese apresentado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Braga UM-IEC.

Ludke, M e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU.

Mager, R. (1977). *Medindo os Objectivos do Ensino*. Porto Alegre: Globo.

Mateo, J. (2002). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Barcelona: ICE - Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.

Meirieu, P. (1987). C´est pas moi, c´est l´autre. *Cahiers Pédagogiques.* nº 256.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF éditeur.

Meirieu, P.(1989). De la classe-progrés à la classe-obstacle. *Cahiers pédagogiques*, nº 279, pp. 8-9.

Merle, P (1996). *L´ évaluation des élèves - enquête sur le jugement professoral*. Paris, Puf. l´éducateur.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Monteil, J. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales.* Grenoble: PUG.

Moore, (1986). *Space, text and gender*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, C.A.: Sage.

Moutandon, C. (1994). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. In C. Moutandon, e Ph. Perrenoud.. (orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.

Moutandon, C. e Perrenoud. Ph (1994). (orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.

Noizet, G. e Cavemi, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire.* Paris: PUF.

Noizet, G., Bonniol, J. (1969). Pour une docimologie expérimental. *Bulletin de Psychologie*, 22, nº 276 pp. 782-787.

Nóvoa. A. (1992). (ed.), *As organizações Escolares em Análise.* Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (1999) Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa,* Vol. 25 nº 1 Janeiro-Junho.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques,* 280, pp. 47-64.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J (Orgs.), (2001) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2001). A Qualidade no quotidiano do Jardim de Infância: As perspectivas das crianças. In Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho, (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Patton, M. (1980). Un nouveau paradigme de recherche en évaluation. In: C. Paquette, G. Hein e M. Patton (eds.), *Évaluation et Pédagogie Ouvert*. Victoriaville, Quebec: NHP.

Patton, M. (1982). *Practical evaluation*. London: Sage Publications.

Paul, J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF éditeur.

Pelletier, L. (1976). La notion d´évaluation. *Éducation Permanente*, nº 9 Jan/Mars.

Peretti, A. (1986). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.

Perrenoud, Ph. (1979). Des différences culturelles aux inégalités scolaires: L´evaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In L Allal, J. Cardinet; Ph. Perrenoud. (eds.), *L` évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genéve: Droz.

Perrenoud, Ph. (1988). La pédagogie de la maîtrise: une utopie rationaliste? In M. Hubermann (org.) *La réussite des apprentissages scolaires.* Paris: Delachaux et Niestlé, pp 198-233.

Perrenoud, Ph. (1988 a). Formation à l´évaluation: entre le réalisme conservateur et l´idéalisme béat. In M. Gather Thurler et Ph. Perrenoud (orgs.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genéve, Service de la Recherche Sociologique, nº 26.

Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l´ enseignement: résistances, deuils e paradoxes. *Cahiers Pedágogiques*, nº 306, pp. 49-55.

Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d´élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, nº 2 pp. 19-25.

Perrenoud, Ph. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était! *Réssonances*, nº 6, pp. 6-7.

Perret-Clermont, A. e Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* Cousset: Delval.

Pierron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.

Pinto, J. (1989) *Avaliação escolar. Concepções...problemas e práticas.* Trabalho apresentado no âmbito do concurso de provas públicas. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pinto, J. (1991). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica - uma nova cultura de avaliação. In P. Abrantes,. H. Guimarães, L. Leal, (Eds.), *Avaliação uma questão a enfrentar.* Actas do Seminário sobre Avaliação. Lisboa: APM. pp. 37- 41.

Pinto, J. (1994). A Avaliação Como Estratégia De Formação. In R. d'Espiney e R. Canário (orgs.), *Uma Escola Em Mudança Com A Comunidade - Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões.* Lisboa: IIE

Pinto, J. (1999). *Psicologia da Aprendizagem, Concepções, Teorias e Práticas*. Lisboa: IEFP. (3ª ed.).

Pinto, J. (2000) Mobilidade docente e avaliação dos alunos: a frente e o verso. In J. Formosinho; J. Formosinho; H. Luís; J. Pinto; C. Ferreira; F. Ferreira. *Estudos Sobre a Mobilidade Docente – Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos Pept nº23.

Pinto, J. (2001) *Teoria/Prática: uma dicotomia?* II Simpósio. A formação prática de professores de crianças, Março, Braga 2001. (texto não publicado)

Punch, M (1994). Politics and ethics in qualitative research. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Quivy R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva. (2º ed.)

Rathje W. e Thompson, B. (1981). *The MilwauKee garbage project*. Washington DC: American Paper Institute, Solid Waste Council of the Paper Industry.

Rathje, W. e Murphy, C. (1992). *Rubbish! The archeology of garbage*. New York: HarperCollins.

Reuchelin, M. (1973). *Traité de psychologie appliquée*. Paris, Puf. T. 6 pp. 27-87.

Reuchelin, M. (1974). Problèmes d évaluation. In Debesse et Mialaret *Traité des sciences pédagogiques*, vol. IV Paris: Puf.

Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de Doutoramento Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Santos, L. (2002). Auto – avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.

Sarmento, M.(2000). *Lógica de acção nas escolas*. Lisboa. IIE.

Schatzman L. e Strauss, A. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Schön, D (1994). *Le praticien réflexif*. Québec: Éditions Logiques.

Schwandt, T, (1994) Constructivism, interpretivist approaches to human inquiry In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation monograph series in curriculum evaluation*, nº 1 Chicago: Randy e McNally.

Scriven, M (1973). Goal-free evaluation. In R. House (ed.), *School evaluation: The politics and Process*. Berkeley. McCutcham Publ. Comp.

Silva, A. S. e Pinto, J.M. (1989). (org), *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.

Silva, M e Tamen, I (1981). (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spradley, (1980). *Participant observation*. New York, Hold, Rinehart,e Winston.

Stake, R. (1976) *L´ évaluation des programmes d´enseignement*. Paris: OCDE.

Stake, R. (1994). Case studies. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Stufflebeam, D. (1973). *A new conceptualization of evaluation competence*. New Orleans. AERA paper.

Stufflebeam, D e Shinkfield, A (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

Tilley, C. (1990). (Ed), *Reading material of culture*. Oxford: Basil Blackwell

Thurler, M (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Gather-Thurler, et Ph. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Plátano Editora.

Thurler, M e Perrenoud, Ph. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève, Service de la Recherche Sociologique, nº 26.

Vala, J. (1989). Análise de conteúdo. In A. Silva, e M. Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.

Veslin J. e Veslin O. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette.

Vial, M. (1991*). Instrumenter l' auto-évaluation, contribution à la pensé complexe des faits d' éducation*. Thèse. Aix-Marseille 1.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass: Cambridge University Press.

Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie ? In De Ketele (ed.) *L' évaluation: approche descriptive ou prescritive?* Bruxelas: De Boeck Université.

Weiss, J. (1991) (dir.) *L´évaluation: probléme de communication*, Cousset: Del Val.

Weiss, J (1994) Évaluer autrement. *Mesure et évaluation en éducation*, 17 (1) pp. 63-73.

Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d´ Éducation*, nº 13.

Weiss, J. (1997) *Vers une conception cohérente de l´évaluation. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens.* Neuchatel: Ouvertures.

Wertsch J, (1991). *Voices of the mind, a sociological approach to mediated action*. Londres: Harvester Wheatsheaf.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publication.

ANEXOS

Anexo I

Guião de Entrevista – Presidente do Concelho Executivo do Agrupamento

1. O Agrupamento

Em termos de estrutura como é que o agrupamento está organizado?

Os órgãos já se encontram todos em funcionamento?

Acha que esta estrutura é funcional?

Quais os seus problema e/ou virtualidades?

Como é que se relacionam com as outras escolas do agrupamento?

Como se relacionam com as estruturas locais do M.E.?

Como se relacionam com a Câmara Municipal?

Como se relacionam com a Associação de Pais?

Quais as vantagens percebidas do agrupamento e/ou desvantagens?

Há critérios de organização comuns às escolas do agrupamento ou cada uma segue o que achar melhor?

2. A Escola de Alameda

Quais as principais características desta Escola que a diferenciam de outras?

Quais os seus pontos fortes e fracos?

Como é que esta escola se relaciona com as outras escolas? E com a comunidade?

Quais os problema que tem em mãos neste momento e que procura resolver?

Há alguns objectivos pedagógicos que tenham sido traçados para o agrupamento?

Quais os principais projectos que o agrupamento tem?

3. Alunos

Qual o raio de influência da escola?

Como chegam à escola os alunos? Quanto tempo demoram a fazer o trajecto casa/escola?

Como caracteriza a população escolar?

Quais os problemas mais delicados ou graves que os alunos colocam?

4. Professores

Como caracteriza o corpo docente desta escola?

Com se relacionam com a escola, em termos de assiduidade e participação nas diversas iniciativas?

Como se relacionam e cooperam entre si?

Como caracteriza esta escola do ponto de vista da mobilidade docente?

O que é feito para acolher os novos professores?

Os professores costumam fazer propostas ao conselho executivo? Como são acolhidas?

5. Pais e Associação de Pais

Como caracteriza a relação dos pais com a escola?

Como caracteriza a relação com a Associação de Pais?

Os pais ou a associação costumam fazer propostas, como são acolhidas?

Há algum trabalho planeado e concertado com a associação?

6. Organização e funcionamento pedagógico

Como é que se organizaram para este ano lectivo?

Quais os regimes de funcionamento e porquê?

Quais os critérios de afectação dos professores às turmas em regime duplo?

Como caracteriza as relações com o pré-escolar?

Quais os projectos pedagógicos para o próximo ano lectivo?

Há algum tipo de planeamento conjunto em termos pedagógicos?

Como são decididos os apoios, quer em termos organizativos, quer em termos do seu funcionamento pedagógico?

Existem definidas algumas regras ou procedimentos em relação à avaliação dos alunos?

Como descreve a funcionalidade e os papéis do conselho escolar?

Como vê a monodocência?

Como vê a continuidade pedagógica?

Acha que os alunos deviam poder reprovar em todos os anos?

Quando reprovam deveriam ficar na turma do seu ano de escolaridade?

7. Ambiente da escola

Como descreve as relações entre os professores na escola?

Como descreve as relações entre professores e alunos?

Como descreve as relações entre o corpo docente e o pessoal técnico auxiliar?

Como descreve as relações entre o conselho executivo e os outros actores?

Como descreve a relação entre os diversos órgãos do agrupamento e da escola?

8. Projectos e inovação pedagógica

Como enquadra o projecto do Agrupamento/escola na sua dinâmica?

Quais os projectos que a Escola tem?

Como chegam os projectos à escola? Como são concebidos?

Quais os principais efeitos dos projectos?

9. Balanços e perspectivas

Que balanço faz desta escola? Aponte três pontos fortes e três fracos. Diga duas das potencialidades desta escola.

Anexo II

Guião de Entrevista – Presidente do Conselho Pedagógico

1. O Agrupamento

Em termos de estrutura como é que o agrupamento está organizado?

Os órgãos já se encontram todos em funcionamento?

Acha que esta estrutura é funcional?

Quais os seus problemas e/ou virtualidades?

2. Organização e funcionamento

Como costuma preparar as reuniões deste conselho?

Qual a adesão dos membro do conselho?

Como caracteriza o funcionamento deste órgão?

Quais os seus problemas mais imediatos?

3. Relação com os outros órgãos

Como caracteriza a sua relação com os outros órgãos?

E com o conselho executivo, em particular?

4. Balanços e perspectivas

Que balanço faz desta escola? Aponte três pontos fortes, três fracos. Diga duas das suas potencialidades.

Que balanço faz da ainda breve actividade deste conselho?

Quais as suas prioridades próximas?

Anexo III

Guião de Entrevista – Professoras titulares com turma

1. Experiência pessoal

O que mais a marcou mais na sua carreira pessoal?

Como se sente nesta escola? Como vê a acção do conselho executivo e dos outros órgãos do agrupamento?

Como entende a monodocência?

Como vê a continuidade pedagógica?

2. Organização e funcionamento pedagógico

Porque organiza a sua aula .... (em função do que foi observado)?

Costuma organizá-la sempre do mesmo modo?

Porque trabalha com os seus alunos... (em função do que foi observado)?

Como integra os projectos na sua actividade lectiva?

Porque opta pelos apoios.... (em função do que foi observado)?

Como organiza a avaliação dos seus alunos?

Que valor atribui às fichas de avaliação?

Como prepara as reuniões de avaliação trimestrais?

Como toma as decisões sobre os seus alunos?

Quando decide propor avaliação sumativa extraordinária?

Como decide da transição ou retenção de um aluno?

Os alunos deviam poder reprovar em todos os anos?

O aluno retido deveria ficar na turma correspondente ao seu ano de escolaridade?

3. Alunos

Perguntas sobre alguns alunos ou sobre intervenções concretas observadas.

4. Relação com os pais

Com constrói a relação com os pais dos alunos?

Como aderem às suas propostas?

5. Trabalho colaborativo

Como se relaciona com os outros professores?

Como se relaciona como os professores de apoio? Desenvolvem trabalho em conjunto?

Em que momentos trabalha com outros professores titulares?

O que acha desse trabalho?

6. Balanço e perspectivas

Quais as formas e os momentos mais e menos gratificantes, até ao momento, com a sua turma?

Como perspectiva o seu futuro no próximo ano?

Anexo IV

Guião de Entrevista – Professoras de Apoio

1. Dados pessoais

Há quanto tempo lecciona?

Há quanto tempo é professora de apoio

Quais as suas experiências mais marcantes, quer positiva, quer negativamente, em termos profissionais?

Sente-se integrada na escola?

2. Organização e funcionamento pedagógico

Como é que chegou aos apoios?

Como vê em termos de legislação o enquadramento dos apoios?

Como foi o seu trabalho ao longo do ano?

Houve uma articulação do trabalho com os colegas titulares das turmas?

Como decidem do tipo de apoio e os seus ritmos?

Há algumas directivas da parte da Escola para a organização dos apoios e seu funcionamento?

Como caracteriza a sua actividade pedagógica em relação à dos professores titulares? (continuidade, alternativa, cooperação, oposição)

Como vê o trabalho em colaboração dentro da sala de aula com a colega titular?

3. Alunos

Como é que os alunos lhe chegam? Quem os escolhe?

Como decide ficar com os alunos?

Como constroi o projecto educativo individual ou um plano de recuperação?

Os alunos aderem à sua forma de trabalhar e às propostas de trabalho?

Quando os alunos resistem, e há casos desses, o que faz?

4. Famílias

Como se relaciona com as famílias

Como comunica com as famílias?

Que tipo de colaboração solicita às famílias? Como é que estas respondem?

5. Avaliação

Qual o papel da avaliação no seu trabalho?

Como preparara a sua intervenção na reunião de avaliação no final dos períodos?

Como decide da transição ou retenção de um aluno?

Os alunos deviam poder reprovar em todos os anos?

O aluno retido deveria ficar na turma correspondente ao seu ano de escolaridade?

6. Balanço e Perspectivas

Como sente a sua intervenção ao longo deste ano?

Quais foram os aspectos mais positivos e negativos?

Que conselhos daria ao conselho executivo para o futuro, em termos dos apoios?

Que conselhos daria ao Ministério da Educação para o futuro dos apoios educativos?

Quais as suas perspectivas para o próximo ano?

Anexo V

Portfólio de histórias de alunos

Guia de consulta do portfólio

As histórias	Págs.
Cenários de continuidade	851
Os problemas persistem e os alunos transitam	851
Américo	851
Raúl	855
Dália	857
Os problemas persistem e os alunos são retidos	861
Pedro	861
Os problemas são resolvidos total ou parcialmente e os alunos transitam	865
Isabel	865
Marcos	868
Jorge	869
Cenários de descontinuidade	873
1º período	873
Amélia	873
Vitor	874
Ivone	875
3º Período	876
Paulo	876
Afonso	876

Portfólio de histórias de aluno

Cenário de continuidade

Os problemas persistem mas o aluno transita no final do ano

Américo 1º ano (Catarina)

No início do ano

A professora começa por se referir ao Américo explicitando os seus fracos desempenhos em relação aos da turma, e, explicita alguns comportamentos pessoais que se podem relacionar com as poucas aprendizagens

> Américo não tem tido progressos! Na turma não há muito bom nem muito mau. Todos estão a progredir.
>
> Ele não controla os movimentos.

A professora de apoio, tal como a professora titular explicita algumas características do aluno, que explicam as suas dificuldades. Referem-se à imagem que este aluno junto dos seus avós. A comparação com a irmã acentua de uma forma clara o estatuto deficitário do Américo.

> O Américo tem dias em que os pensamentos não são lógicos Fala em função dos pensamentos fantásticos, o pensamento vai vagueando. Dantes se déssemos um trabalho para pintar, pintava tudo! Agora não, o que consegue fazer do i é o risco, não consegue fazer e pintar. Não conseguiu fazer cobrinhas em plasticina.
>
> A irmã mais velha não tem problemas é uma consolação para os avós.

Mas a rCE interpela sobre as razões dessa situação, perguntando: "Qual o problema do Américo?"

Quem avança com uma explicação, é a professora de apoio, baseada numa perspectiva centrada na pessoa do aluno, embora adiantando alguns dados do contexto familiar, que possam por sua vez, explicar os pretensos problemas emocionais:

> O problema do Américo não está identificado....mas tem problemas emocionais. A mãe veio cá. A mãe tem problemas, só aprendeu a ler tarde...divorciou-se, vê pouco a criança [vive com os avós] ... também tem problemas.

Face a estas dados sobre o Américo, a professora explicita o que está a ser feito para minimizar os problemas. As acções em curso passam por apoios em diversas áreas e propostas de novos apoios:

> É acompanhado na motricidade fina pelo professor António] e diz que é um processo lento; é acompanhado pela terapeuta da fala. Ela sugeriu para se falar com a família para pedir uma terapeuta ocupacional.

A rCE disponibiliza-se para providenciar os contactos em ordem ao início do processo de terapia ocupacional. De resto mais ninguém do grupo colocou outras questões.

A meio do ano

Como se trata de um aluno do 1° ano não houve produção de novas informações na reunião do 2° período.

No final do ano

A professora refere-se ao Américo salientando os seus progressos em termos de aprendizagem, dando uma imagem da evolução positiva de algumas das suas características pessoais: Contudo este retrato é dado de uma forma contraditória, a cada sucesso junta-se um insucesso. Mas à medida que o discurso vai evoluindo, as imagens negativas, quer no plano da aprendizagem, quer das características pessoais, adensa-se e, é um olhar marcadamente deficitário que prevalece.

> Ele aprendeu algumas letras. Em termos de operações tem dificuldades embora identifique as figuras geométricas. Ele está crescer, mas a nível motor não acompanha o desenvolvimento. Ele tem vontade de fazer as coisas mas não é capaz de as fazer.

> Ele não consegue ter um discurso, mas apenas reproduz. Ele é muito cansativo está sempre a falar. É muito cansativo. Está a desenvolver uma série de tiques. Os outros têm dificuldades em estar com ele. Às vezes vai lá um, mas desiste ao fim de pouco tempo. Há uma menina que o ajuda porque o conhece do Jardim de Infância. Não consegue trabalhar sozinho e cada vez menos. Dantes dava-lhe um trabalho e ficava parado e agora não quer.

Mesmo a tomada de consciência, de que o Américo tem vindo a desenvolver as regras inerentes ao estar na escola, nomeadamente através de questionar a professora sobre sua transição ou retenção, transforma-se numa fonte de mais problemas, não só ao nível do indivíduo, mas problemas também de dificuldade relacional:

> A nível de estar na Escola ele tem consciência dos anos e do passar ou não. Ele comentou isso com a avó. Até ao 2° período não se dava por ele, mas

no 3º deu-se e de que maneira. Apropriou-se de tudo do exterior – recebe a informação que é mais evidente, grita, tornou-se muito agressivo.

A professora avança algumas informações sobre a conjuntura do envolvimento familiar que, no fundo, pode explicar os problemas do Américo em termos das aprendizagens e de personalidade. Nota-se aqui, a tentativa de evitar uma relação linear entre relações familiares deterioradas, e poucas aprendizagens. Contudo, esta razão não deixa de estar presente se tiver em conta que as más relações familiares provocaram problemas de assiduidade que obviamente geram menos aprendizagens.

Ele faltou durante uma semana para não estar sobre a influência do pai.

Vive com os avós e os avós ajudam-no. A mãe é igual a ele. Ela não quer saber dele. A irmã é uma miúda perfeita que está num colégio. O pai e é estranho. Vem ralhar com as crianças. Ele tem agora um irmão pequeno, mas é da mãe e do novo companheiro. Os avós estão a ficar velhotes e cansados, já passam dos setenta anos.

Apesar da professora de apoio concordar com a generalidade destas opiniões da professora titular, ela tenta evidenciar alguns aspectos de evolução da criança, quer em termos das suas características, quer em termos das suas aprendizagens, mas a cada uma destes aspectos salientados a professora titular contra argumenta reduzindo a zero esse avanço, e fazendo prevalecer a sua imagem de total incapacidade do aluno. Isto revela de facto, para além dos diferentes olhares, uma falta de troca de impressões e de planeamento de um trabalho que ganhava se fosse articulado

(PA) – Ele fez progressos, controla os movimentos
(P) – Fez porque dantes vivia numa concha e agora abriu
(PA) – Consegue fazer o nome dele sozinho
(P) – Faz mas com muitos "m" o nome é Américo

Em termos da intervenção pedagógica, para além dos apoios que o aluno tinha desde o 1º período, o aluno tinha um projecto educativo individual. Do que se fez não se fala, mas a professora propõem que para o próximo ano, o aluno vá ainda à piscina, no âmbito de outro apoio ou complemento de algum que já tem: "Já falei com Alberto [professor de psicomotricidade] para ter um dia de piscina" Há apenas uma outra colega que coloca uma pergunta que é em nosso entender uma sugestão, e que apesar recentra a questão da ajuda ao aluno na sala de aula: "A turma vai-se responsabilizar por ele!?"

Contudo, a ideia da professora acerca deste aluno parece estar assente. Este aluno devido às suas características pessoais, vistas como estáveis e imutáveis nunca poderá evoluir muito. A escola pouco pode num caso destes, ainda por cima agravado por um contexto familiar tão desfavorável. Perante este cenário só resta esperar e eventualmente lamentar, como termina a professora: "O que vai e acontecer ao Américo quando tiver 12 anos? Em relação ao Américo é tudo".

Em resumo estamos perante um caso em que o enfoque se dá a partir da evidência das características pessoais do aluno, vistas como deficitária em relação a um modelo de referência de normalidade. São de resto estas características envolvidas por um meio familiar desfavorável em múltiplos aspectos que justificam em parte os problemas do Américo.

Estas características estão presentes ao longo do ano e vão-se mesmo agravando ao longo do ano. Um maior desenvolvimento acarreta também mais problemas pessoais, escolares e relacionais. Assim de uma imagem contraditória do aluno vai-se passando a uma imagem extremamente negativa do aluno.

Os processos empreendidos para ajudar o aluno, passam por apoios pedagógicos de diversa natureza. Desde o apoio que sustenta o desenvolvimento do PEI, até um conjunto de apoios externos ao nível da motricidade, fala etc. Todavia, tendo em conta a opinião da professora estes não contribuíram para a melhoria do aluno.

De resto, podemos mesmo notar uma certa diferença de pontos de vista e de expectativas em relação ao aluno, entre a professora de poio e a professora titular. Isto indicia a ausência de diálogo entre ambas, na construção de um trabalho que tem a mesma criança como centro, e provavelmente também o confronto de dois poderes o do especialista, e do professor regular.

De qualquer modo, fica um sentimento expresso pela professora titular de um certo fatalismo, acerca do devir escolar e pessoal daquela criança.

Quanto às decisões tomadas, como se trata do 1º ano tenta atribuir-se mais apoios que passam por fora da sala de aula. Projectam-se mais respostas do mesmo tipo. A opção da professora parece ser tirá-lo o mais tempo possível da sala de aula, em nome de um benefício, mas em que ela não acredita. Mesmo a proposta de uma colega sobre o facto da turma se responsabilizar pela criança, não parece ter sido levado em conta.

Para sintetizar, gostaríamos de salientar quatro aspectos:

- As evidências sobre o aluno recaem nas suas características pessoais, que se mantêm agravam, condicionam as aquisições e a aprendizagem escolar
- As intervenções realizadas par minimizar estes problemas passam por situações fora da sala de aula, para além do desenvolvimento de um PEI. Parece não haver uma articulação entre o professor de apoio e o titular.
- A decisão para o próximo ano parece estar centrada em aumentar o número de apoios externos.
- Há neste caso um olhar sem esperança para este aluno.

Raul – 1º ano (Raquel)

No início do ano

A professora começa por se referir ao Raul enfatizando sobretudo características pessoais que o tornam numa criança problema a vários níveis: pessoal, relacional e escolar.

> È um miúdo pouco sociável, agressivo e grandalhão (...) no outro dia deu uma tesourada noutro (...).
>
> Não sabe as coisas, está sempre a dizer "eu não sou capaz " (...) ele copia na perfeição, mas não percebe.

A professora tem uma explicação para estes factos e já tentou intervir de modo a agir sobre eles:

> Noto problemas emocionais.
> Já tentei falar com o pai, mas ele desviou a conversa (...)

Reconhecendo como pouco satisfatória a forma de abordar o assunto, pede ajuda ao Conselho Escolar: "O que eu faço com este miúdo?"

O grupo não dá qualquer resposta, há apenas uma professora de apoio que lhe recomenda que continue a fazer o que já fez. Embora a professora já não parece acreditar nessa solução:"Tens que falar com os pais para perceber o que há".

No final do ano

Chegamos ao terceiro período e ...os problemas persistem.

A professora enfatiza o fracasso da estratégia seguida junto dos pais que consistiu por um lado, em tentar convencê-los a encontrar uma explicação psicológica para os problemas e, por outro, a ajudarem a criança. Todavia, quer uma quer outra parecem ter fracassado:

> Falei com a mãe para tentar convencê-la a levar o menino à psicóloga. O pai disse-me que ele já fez três sessões com o psicólogo mas eles [pais]:"Nós não aceitámos o relatório porque ele subavalia o Raul e nós rasgámos o relatório "
>
> Eu pedi aos pais para ajudarem o Raúl. O Pai disse-me que a mãe ralha e chora com ele e que ele [pai] grita com a mãe.

Perante este cenário de fracasso de ambas as estratégias a culpa é deslocada para a família: "Quem precisava de apoio eram os pais"

A acção pedagógica desenvolvida em termos de apoio parece também não ter tido muito êxito. Aqui também a razão do problema é deslocada para o aluno, no dizer da professora de apoio:

> É o miúdo que tem menos apoio porque ele não deixa (...) ele está sempre a dizer que não é capaz (...) desde o primeiro dia [que fiquei com ele] ele chorava e dizia que não queria ficar, porque não sabia ler. Eu dizia: "mas vais aprender" ele continuava: "eu não sou capaz".

Todavia, a professora titular parece ter do aluno uma ideia contraditória, explicitando mesmo alguma perplexidade. Reconhece nele um conjunto de competências excepcionais, mas ao mesmo tempo há aspectos pessoais muito problemáticos.

> Eu acho que aquele miúdo é super dotado. Ele fala comigo em Inglês. Ele desenha fabulosamente bem. Ele a matemática só conta até dez. A português um dia reconhece outro dia não conhece nada.

A professora acha que o aluno fez alguma evolução, embora considere que o problema persiste:

> Ele fez uma evolução. Ele não sabia transcrever as letras de imprensa e agora já consegue. Eu convenci-me que era só imaturidade, mas é mais complicado... não sei...

Resumindo, podemos verificar que o problema foi identificado salientando as características pessoais do aluno, e que estas estiveram sempre presentes como linhas de força na descrição do aluno. Para tentar resolver o problema, incidiu-se em estratégias centradas na família, que embora se tenham revelado pouco satisfatórias no final do 1º período continuaram ao

longo do ano. Também ao nível pedagógico se tentaram os apoios. Contudo estes para além de mal aceites pelo aluno, parece não terem tido frutos. Nas famílias e nas próprias características da criança parecem residir as causas da manutenção do problema.

O grupo quando solicitado em termos de ajuda parece que também não foi capaz de ir além de uma resposta de circunstância eventualmente de um incentivo na continuidade de uma estratégia já reconhecida como pouco frutuosa pela professora. De resto não se pode dizer que tenha dispensado tempo na discussão deste problema.

Em síntese, podemos destacar que:

- Um aspecto interessante prende-se com a evolução da ideia da professora sobre este aluno, talvez mesmo influenciada em parte pela persistência dos pais rejeitar uma ideia desvalorizada do filho.
- A professora começa por se referir aos problemas emocionais da criança, que o distingue dos outros, e vai desviando o seu olhar para a excepção de algumas das suas manifestações e limitações noutras.
- Embora reconheça que o problema é complexo e se mantém, olha também para os seus progressos em termos escolares. Todavia a professora não irá ficar com este aluno para o ano, uma vez que deverá sair no final do ano.

Dália - 4 ano (Madalena)

<u>No início do ano</u>

A professora Madalena refere-se a Dália incidindo sobre o seu estatuto de criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e sobre o seu desempenho: "A Dália continua no seu projecto educativo ... mas os progressos são lentos".

Dá de Dália uma imagem contratada salientando características pessoais. Por um lado o querer fazer tudo muito bem, ou o medo de fazer mal ainda que de uma forma implícita é visto como um bloqueio à aprendizagem, mas por outro lado, o seu comportamento agradável e obediente é visto como uma característica positiva que assegura a sua boa integração no grupo. Aspecto este que é reconhecido como importante:

> A miúda é muito perfeccionista (...) é muito dócil e meiga e está integrada.

A professora invoca alguns comportamentos como sinais dos seus problemas, mas que não sabe explicar: "Ultimamente anda com medos terríveis e inexplicáveis".

Atribui ao comportamento familiar a causa pelo menos parcial dos problemas:

> A mãe exige muito. Quando foi dos "ateliers" telefonou-me quase às 23 horas! (...) A mãe só se interessa pela escola e não pelo resto.

No meio do ano

A professora refere-se à Dália em termos das suas características ao nível do desempenho. Este é apresentado em termos de contraste, ela avança mas....Nesta sua apresentação a professora descreve, quer na Língua Portuguesa, quer na Matemática os avanços e as limitações de Dália. Destaca como aspectos de valorização algumas características do comportamento de Dália, que de resto a tornam bem integrada no grupo turma.

> A Dália vai devagar. Chega a Primavera e desabrocha. Faz ditongos, globaliza, mas não passa dali.
>
> É arrumada interessada e integra-se no grupo só que...o mais fácil é na Matemática, até aos 200 e 400. Aprendeu a técnica da subtracção com empréstimo. A divisão não consegue. A Língua Portuguesa é muito frustrante. Avança e recua...

Para além desta descrição de contrastes em termos de aprendizagens e dificuldades há uma ideia que traduz a pouca compreensão dos problemas de Dália por parte da professora, embora explicitado de duas maneiras: uma apelando para a espontaneidade da aprendizagem, outra falando nos avanços e recuos. Esta incompreensão leva-a a deslocar para a família as justificações e manifesta a sua convicção de que a sua permanência na escola – como um espaço protegido – poderá ser benéfico para ela:

> Quanto mais tempo ficar aqui melhor. A mãe não aceita a dificuldade da miúda.
>
> A mãe quis pôr a miúda numa explicadora, depois desistiu.

Do conselho escolar, apenas intervém a professora de apoio acentuando os aspectos que a professora titular já tinha avançado em termos de

justificações para os problemas. Reforça a contradição da imagem da aluna ao dizer: "Ela é tão interessada mas não presta nenhuma atenção". Sublinha ainda a recusa da família em aceitar os problemas da Dália, explicitando implicitamente que parte dos problemas se devem à contradição entre as expectativas da escola e da família:

> A miúda baba-se e os pais não aceitam. Se calhar a mãe aceita que vá para os currículos alternativos, mas ainda é muito novinha tem dez anos. A Língua Portuguesa está no início do primeiro ano.

Refere-se à dificuldade do seu trabalho apontando como causas a falta de colaboração dos pais e a exiguidade do apoio exterior: "É muito difícil! A mãe não colabora. Só tem uma vez por semana terapia da fala". Deixa contudo uma porta aberta, adiando o problema da sua retenção ou transição para o final do ano: "No final do ano é que a gente vê o que se pode fazer".

Podemos notar aqui, ainda que de uma forma ténue, o aflorar de duas posições contraditórias sobre transição/retenção. A professora acha que se ela ficar retida a sua permanência na escola seria benéfica e como ela ainda é nova, podia ficar mais um ano, e a posição da professora de apoio que parece não acreditar nesta solução e avança com a ideia dos currículos alternativos. Assim adia-se para mais tarde o problema da decisão de retenção.

Estas ideias reflectem posturas diferentes acerca do acreditar no seu próprio trabalho, como um contributo para a resolução dos problemas, mas também não deixa de ser verdade que a professora titular no próximo ano já não estará com a Dália e a Professora de apoio continuará provavelmente com ela. Assim, é natural que esta última equacione de uma outra forma o continuar o trabalho com a Dália.

No final do ano

O problema mantém-se. A professora fala da Dália em termos comparativos como outros dois alunos que transitam de ano, diferenciando-a claramente dos outros dois colegas. Os dois primeiros apesar de terem dificuldades estão em termos de aprendizagem capazes de iniciar um 4º ano, mas a Dália não. A opinião da professora é que a Dália está num nível de aprendizagem bastante diferente dos outros e que o problema da turma não é uma questão decisiva:

> A Joana, o Emanuel e a Dália, os dois primeiros podem ser integrados no 4º ano (...) A minha Ana Catarina vai para o 4º ano (...) mas não dá chatices.

De resto as características pessoais da Dália, que já tinham sido referidas no início do ano, permitem na opinião da professora que Dália possa ser integrada em qualquer nova turma, até porque a professora não acredita numa grande evolução desta aluna: "Devia ser integrada num 2º ou 1º ano".

Esta descrença no efeito da escola e, em particular da sua acção em resolver os problemas do aluno é evidenciada quando Madalena diz:

> Ás vezes esqueço-me da Dália, porque é tão sossegada. Se cair alguma coisa, vai apanhar ...

Chega-se ao final do ano, e podemos ver que a tese que vence é a da professora de apoio.

A transição de Dália significa viabilizar a saída da escola o mais rapidamente possível e evitar a discussão deste caso no conselho pedagógico uma vez que ela já era repetente. Mas esta situação ilustra também a incapacidade da escola encontrar respostas adequadas para estas situações.

Apesar desta situação complexa o conselho escolar não se pronunciou, nem tão pouco a professora de apoio.

Em resumo, podemos verificar que a Dália é apresentada de uma forma algo contraditória, em que através da enunciação do seu estatuto escolar se dá uma imagem de criança com dificuldades, mas em que ao mesmo tempo se destacam as suas características pessoais que a tornam integrada na turma e ao mesmo tempo lhe conferem alguma potencialidade de aproveitar o estar como os outros alunos e realizar algumas aprendizagens.

A causa dos problemas é remetida para a família e em especial para o facto desta família não partilhar as mesmas expectativas da escola face à criança. De resto estas expectativas são bastante reduzidas, quer da parte da professora, quer da professora de apoio uma vez que nada é referido acerca de acções pedagógicas a desenvolver.

A tónica do 2º período é posta, por um lado, nos problemas que de facto a aluna evidência e por outro, na decisão a tomar face ao seu futuro. Como vimos parece haver duas perspectivas face à transição/retenção e ao seu valor. Para a professora titular a retenção significa a aluna ficar mais tempo na escola e acredita que isso a poderá beneficiar, mas esta não continuará com Dália. Para a professora de apoio a transição parece ser a solução na medida que isso viabilizaria a sua inserção noutros projectos. No fundo,

esta não acredita no benefício que a criança poderia usufruir continuando na escola, ela provavelmente deveria continuar com a criança, trabalho esse visto como difícil. Procura-se assim deixar para mais tarde, isto é para o terceiro período a decisão.

De facto, no terceiro período, toda a intervenção da professora consiste em justificar a decisão da transição de Dália, salientando as suas características pessoais. Na dimensão dificuldades de aprendizagem, reconhecendo o seu grande atraso em relação aos outros alunos e portanto, a afirmar a persistência do problema inicial, na dimensão das suas características pessoais a sublinhar o seu bom comportamento e afabilidade e que o seu estar na turma não é um problema. Assim, não acreditando nos eventuais benefícios da acção pedagógica, não tendo ela problemas de integração numa turma não há nenhuma razão para a não transitar.

Perante esta posição, talvez realista, mas também ilustrativa de uma descrença do trabalho pedagógico ninguém do conselho escolar questionou esta posição, sendo ela aceite

Neste relato gostaríamos de salientar três aspectos:

- A retenção/transição funciona como um meio de gerir o tempo do aluno na escola;
- A mudança de professora coloca problemas adicionais e agudiza algumas contradições nas decisões de avaliação.
- Reconhecer que a escola não tem alternativas para este tipo de casos e que as características deficitárias são mais fortes que a acção pedagógica
- O reconhecer ao grupo turma um efeito positivo nestas crianças e neste caso talvez o único meio de integração.

Os problemas persistem mas os alunos são retidos no final do ano

Pedro, 2º ano (Ana)
No início do ano
A professora Ana começa por se referir ao Pedro, não mencionando o seu nome, e salientando as suas características pessoais, em termos da sua doença e da sua relação com a escola que o torna uma criança problemática A imagem que nos é dada desta criança é também ela contraditória se tivermos em conta o modo como a professora de apoio se refere ao Pedro face à sua evolução no ano anterior:

> Tenho um miúdo com trissomia 21. O problema dele é estar na escola o dia todo.
> Está a rejeitar tudo. Quer só fazer o que lhe apetece.
> O ano passado houve um progresso e agora houve um retrocesso.

A sua doença aparece como um rótulo e ao mesmo tempo como justificação para os problemas de investimento/desinvestimento nas tarefas escolares. A professora atribuiu este tipo de comportamento como vimos ao facto de passar muito tempo na escola. Mas esta observação remete-nos para uma ideia de que na escola se faz sempre a mesma coisa, tornando-se assim aborrecido e desprovido de interesse para algumas crianças.

A professora reconhece a sua dificuldade em lidar com a situação salientando que há outros colegas que também têm dificuldades em trabalhar com ele: "O professor de psicomotricidade não consegue fazer nada dele".

Perante estas dificuldades, a professora acha que o problema se deveria resolver encontrando meios para que o Pedro tivesse numa parte do dia outro tipo de actividades para além dos apoios:

> Devia trabalhar de manhã com os outros e à tarde ter outras actividades. Devia ter apoio depois da escola. O miúdo entra na sala à tarde e já não quer fazer nada.

As intervenções do grupo face a este caso vão em três sentidos. Um deles é protagonizado pela professora de apoio que explicita o modo como trabalha com a criança em função das suas características: "Quer fazer grafismos 10/15 minutos não exijo mais". Contudo esta forma de trabalhar radica-se na sua experiência de trabalho com esta criança no ano anterior: "O ano passado houve um progresso e agora houve um retrocesso". O conhecimento que tem do passado, não ajuda provavelmente a que a professora tenha grandes expectativas face à evolução do aluno. Assim sendo, também não vale a pena forçar um pouco o ritmo.

A outra direcção consiste numa chamada de atenção da representante do conselho executivo aos colegas e implicitamente à professora titular para que não haja uma permissividade tão grande face a este aluno, que circula pela escola todo o tempo sem que ninguém lhe diga nada. Uma professora conta: "Ele vai à minha sala e pergunta pela Flora. Depois senta-se e fica lá mais um bocadinho". Há como que um receio da própria criança devido à sua doença. Assim o melhor é ele fazer o que quer. Ora é no sentido da contenção deste estado de coisas, que se pode perceber o pedido da representante do conselho executivo (rCE) no sentido de não deixar que o

aluno faça o que quer: " Apelo a todos os professores, porque ele circula na Escola o tempo todo".

Há ainda uma outra professora que propõe que se escreva aos pais a dizer que este assunto foi abordado no Conselho Escolar. Há aqui ainda que implicitamente o aflorar de uma contradição entre a vontade dos pais que desejam que o aluno esteja na Escola mesmo que se comporte de uma forma menos adequada, e uma ideia por parte pelo menos de alguns professores que acham que ele não devia estar numa escola normal.

Todavia, a professora reconhece que apesar de tudo os pais estão satisfeitos com o facto de ele estar na escola e tem uma visão positiva da sua evolução: "O pai está satisfeito com o desenvolvimento do miúdo". Mas as suas expectativas em relação à evolução do aluno são nulas, porque no fundo também ela não acha que o melhor para ele seja esta escola: "Mas ele está farto. Depois piora!"

No meio do ano

A meio do ano a professora refere-se apenas de forma muito superficial ao Pedro. Salienta alguns progressos ao nível das suas características pessoais-autonomia e como tem u projecto educativo individual nada mais é preciso acrescentar. Ter o projecto justifica que nada se diga, uma vez que, implicitamente, significa que se está a fazer o que é adequado e de uma forma diferenciada

> Eu tenho dois miúdos. Tenho o Pedro que já desenvolveu a autonomia e que tem um PEI.

No final do ano

Anabela refere-se ao Pedro dando dele uma imagem contraditória em termos das suas características pessoais. Reconhece alguns progressos, sobretudo em termos da sua autonomia, mas o problema de fundo, a sua inconstância no trabalho mantém-se:

> O Pedro teve alguns progressos. Teve um comportamento irregular. Faz os trabalhos sem ajuda. A concentração dele é muito inconstante. Já me fez oito trabalhos seguidos e conseguiu assumir a responsabilidade sozinho.

A professora de apoio deixa transparecer do aluno uma imagem negativa, salientando apenas a este propósito: "Em relação às regras teve um retrocesso". Provavelmente a persecução da sua estratégia, de fazer apenas o que acha que o aluno quer, levou a que, como explicitou, não tentasse algumas das actividades propostas, não cumprindo tudo o que estava

previsto no projecto educativo individual. Apesar de se poder perguntar se a estratégia não terá sido responsável por parte do insucesso, a professora de apoio coloca o problema sobre o aluno, achando, tal como a professora titular, que este devia reprovar.

Mas o que é curioso é a maneira como a decisão é construída e tomada. A professora de apoio toma a iniciativa e faz a pergunta contendo implicitamente a resposta da professora titular:

> Achas que deve ficar no 2º ano? (professora de apoio)
>
> Acho que sim (professora titular)

É mais uma vez a professora de apoio que justifica a decisão, baseado na gestão do percurso do aluno. Pode repetir um ano porque ainda é novo. Não levanta problemas de burocracia porque nunca repetiu. Dilata em pelo menos mais um ano a saída da escola do 1º ciclo:

> É bom para ele ficar no 2º ano porque é novinho [ainda não tem nenhuma reprovação]. Depois tem 12 anos e vai para outro projecto.

Em resumo, podemos verificar que Pedro é apresentado de uma forma contraditória, em termos das suas características pessoais. Para além de se referir à sua doença que funciona como rótulo e como justificação do problema. Esta imagem contraditória é mais acentuada no final do ano por parte da professora titular, A professora de apoio, embora não se manifestando de uma forma explícita ao longo do ano, dá-nos no terceiro período uma imagem negativa do aluno, contratando em parte com a da professora titular. Em qualquer das circunstâncias nuca se fala das dificuldades de aprendizagem do aluno. Fala-se antes dos aspectos comportamentais.

No terceiro período toma-se a decisão de reter o aluno. Esta é partilhada, quer pela professora de apoio, quer pela titular. Contudo, a avaliação, pela forma que assume, funciona sobretudo como gestão do percurso escolar do aluno.

A inconstância, parece ser a justificação atribuída para os problemas que o aluno manifesta. Inconstância ao nível da sua implicação no trabalho, no seu comportamento.

A resposta para este problema é equacionada de várias maneiras. Para a professora titular o problema é aparentemente irresolúvel, uma vez que o

aluno está na escola errada. O tempo de aula é o que é e o Pedro aborrece-se com a normalidade. Assim, ela não pode fazer nada. A professora de apoio diz que deixa o aluno trabalhar ao seu ritmo, não tendo assim no final do ano conseguido trabalhar todos os aspectos do projecto educativo individual. Por último, há uma tentativa de pedido de um responsável do conselho executivo, para uma maior implicação de todos, no trabalho com esta criança.

Outra das soluções passou por o aluno ter apoio, mas a professora de apoio reconheceu que este não foi completamente conseguido.

As intervenções relativas ao segundo período são precárias apontando para uma evolução do aluno. Nada se diz sobre o funcionamento do apoio, limita-se a dizer que o aluno tem um PEI.

A professora titular não sabe se no próximo ano poderá continuar na própria escola. Assim, o cenário implícito é de mobilidade.

Neste relato gostaríamos de salientar três aspectos:

- Mesmo conhecendo a doença do aluno, a imagem que se dá dele é contraditória, na medida em que se avança com um aspecto positivo, mas logo de seguida com um negativo.
- A avaliação não tem que ver directamente com as aprendizagens, mas com um processo de gestão do percurso escolar
- Há um discurso de poder da professora de apoio face à professora titular sobre a avaliação.

Os problemas são resolvidos total ou parcialmente e os alunos transitam

Isabel, 1° ano (Mafalda)
No início do ano
A professora começa por se referir à aluna em termos das suas características pessoais, mas relacionadas com a aprendizagem: "A Isabel veio sem pré-requisitos". Mas apesar desta condicionante a professora deixa uma imagem positiva em termos evolutivos da aluna: "Está a superar".

Face a esta situação a professora enuncia o seu propósito de construir um projecto pedagógico específico para esta aluna, a desenvolver por si na sala de aula, baseado numa auto avaliação sustentada:

> Estou a reflectir num projecto só para ela. O que é que eu já sou capaz de fazer e a partir daqui o que vou aprender de novo. Levá-la a perguntar: "porque não faço como os outros?" e depois em conjunto vamos ver o que falta, para fazer o mesmo.

No meio do ano não existe informação.

No final do ano

A professora fala da aluna referindo-se à sua evolução, estabelecendo uma comparação entre o modo como chegou à sala de aula, no início do ano, e o estado actual que excedeu mesmo o que se esperava em termos de aprendizagem e em termos de evolução pessoal:

> A Isabel chegou aqui sem nada, só o olhar. A Isabel deu-me uma satisfação muito grande. Os progressos foram muitos, excederam as expectativas.
>
> Tem uma grande capacidade de memorização. Já faz alguns algoritmos (...) Quanto à assiduidade não era muito grande, faltava muitas vezes à 6ª feira.

Mafalda explícita mesmo a sua alegria por este facto, mas não deixa de dar uma coloração contraditória neste final feliz:

> Melhorou bastante mas há coisas a fazer Quando lhe dou uma folha branca ela usa todas as cores e dá-me um desenho abstracto

É provável que a satisfação de Mafalda se fique a dever também ao reconhecer a eficácia do seu investimento pedagógico. Apesar de não o explicitar, ela deixa algumas interrogações sobre a futura evolução da criança, que se fará sem a sua presença. Em primeiro lugar, refere as férias e deixa perceber a ideia de uma eventual má influência da família, já que esta era responsável pelas faltas da Isabel à 6ªfeira: "Não sei como vai chegar depois das férias". Em segundo, lugar manifesta-se face ao próximo ano escolar em que por razões de mobilidade, já não irá estar com Isabel. Assim, enfatiza as qualidades da aluna e explicita o desejo do novo professor continuar o seu trabalho.

> Tem uma força interior muito grande. Era bom que o novo professor aproveitasse esta competência. Ela não rejeita o trabalho. Muitas vezes não fazia os trabalhos, não fazia a figura humana e agora faz. Já faz frases "este é o meu pai" "o meu pai".

Em resumo, estamos perante um caso em que as evidências apresentadas sobre o aluno se centram nas características pessoais relacionadas com a aprendizagem.

No 3º período estas evidências alargam-se e, para além de se centrarem nas características pessoais, referem-se também a situações de aprendizagem. Neste caso, as características pessoais são apresentadas num quadro de causa efeito com a aprendizagem. Apesar de uma imagem positiva de evolução da aluna persiste uma ideia ténue de contradição entre a imagem de evolução e o que falta ainda percorrer.

Os processos empreendidos para ajudar o aluno passaram pelo desenvolvimento de um projecto pedagógico assente numa base de auto-regulação apoiada. Embora a professora não se refira explicitamente aos seus resultados, os progressos alcançados pela aluna e a satisfação da professora são elementos que nos permitem concluir a eficácia das acções desenvolvidas. A professora tem neste caso em termos de avaliação uma perspectiva essencialmente criterial. O sucesso de Isabel refere-se à sua própria evolução. È evidente que isto não acontece de uma forma absoluta, já que a professora ao dizer que evoluiu mas ainda não é tudo, se está a referir ao grupo de referência.

Não houve neste relato nenhuma intervenção por parte dos colegas do conselho escolar.

Quanto ao futuro, a professora manifesta alguma apreensão, dada a ausência da escola e o contacto prolongado com a família que aparentemente não investe muito no espaço escolar, poder deitar a perder algumas conquistas evolutivas e ainda porque para o ano ela irá ter um novo professor. Assim, o que Mafalda preconiza é que o próximo professor dê continuidade ao seu trabalho. Todavia, o grupo nada diz.

Para sintetizar gostaríamos de salientar três aspectos:

- As evidências apresentadas dizem respeito a características pessoais e a aspectos de aprendizagem que se inter-influenciam. Estas evidências reflectem uma visão de que o aluno progrediu, quer em termos pessoais, quer em termos de aprendizagem e que possuiu um bom potencial para continuar a evoluir.
- A intervenção que a professora preconizou para ajudar a aluna incide num processo de diferenciação pedagógica baseada na auto-regulação assistida. É centrado na sala de aula e baseia-se numa perspectiva de avaliação criterial.
- Face ao futuro que a professora vê com algumas interrogações, sobretudo porque se vai embora, preconiza que o novo professor

continue na linha do trabalho já desenvolvido. Todavia, parece não existir nenhum mecanismo que assegure esta continuidade.

Marcos 3º ano (Rosa)

No meio do ano

A professora começa por se referir ao Marcos enunciando a sua situação escolar, nomeadamente a da sua transferência de um dos países africanos de Língua Portuguesa e deixa entender um problema de absentismo:

> Tenho o Marcos que chegou agora, veio de (...). Não têm documentação do primeiro ano. No segundo tem um plano de recuperação que não foi feito porque faltou.

A professora diz que dado a sua vinda recente ainda não recolheu elementos sobre as suas aprendizagens. É de salientar que Marcos já chegou há cerca de um mês até à data da reunião do 2º período. Contudo, a professora manifesta algumas expectativas positivas face ao desenvolvimento do aluno em termos de aprendizagens, baseadas em evidências que foi recolhendo em termos do seu desempenho escolar:

> Não tenho elementos sobre ele porque ele chegou o Carnaval. Pode ser que ele abra. Dá erros sobretudo em composição. As fichas que fez não estavam muito fracas.

Mas, na opinião da professora, as evidências que possui não são suficientes para elaborar um plano de recuperação para o Marcos: "Não tenho elementos para fazer um plano".

As professoras de apoio, Rosalina e Helena, enunciam alguns dados que podem funcionar como uma explicação para o absentismo, de natureza contextual, e manifestam também expectativas positivas sobre as possibilidades de Marcos:

> Ele vem de Lisboa. Foi primeiro para Torres Novas. Este miúdo, não sei, mas vi que não era aquele, que não precisava de plano. Ele é capaz de aprender

No final do ano

A professora neste final de ano refere-se ao Marcos centrando o seu discurso nas aprendizagens. Estas permitem ao professor não o distinguir face à turma. Assim confunde-se com o resto do grupo perdendo o seu estatuto de caso. Transita de ano.

> O Marcos é bom a matemática mas tem dificuldade na Língua Portuguesa ao nível da expressão. Mas enfim, todos transitam, três são bons em Matemática, três em Língua Portuguesa.

Em resumo, neste caso o enfoque é posto na situação de transferência do aluno, que vem aliada a uma anterior condição de absentismo. Apesar da professora mencionar que não tem elementos sobre o aluno, ela apresenta algumas evidências em termos de aprendizagem que se ampliam ainda mais no final do ano.

Face aos elementos que tem, e que podem ser contraditórios, uma situação de absentismo e um reconhecimento de possibilidades de evolução, levam a professora a não propor nenhum plano de recuperação, embora ela dê como argumento a falta de elementos. Além disso, ela tem esperanças de que ele seja capaz de aprender. Esta crença confirma-se no final do ano, em que o aluno não só aprendeu, mas em que já não se diferencia do resto da turma. Dito doutro modo, deixou de ser um caso. A transição aqui está directamente relacionada com as aprendizagens do aluno tendo como referência o grupo

Também as professoras de apoio parecem estar em sintonia com a professora titular acerca das potencialidades de aprendizagem do Marcos, embora não saibam explicar muito bem porquê. Talvez por intuição, baseada na experiência, e pelo facto de reconhecerem que o absentismo era contextual.

Para sintetizar destacamos três aspectos:

- A incidência do discurso do professor passou de uma situação para se centrar em aprendizagens
- Não houve nenhum projecto pedagógico específico, a não ser as boas expectativas da professora face à potencial evolução do aluno que se confirmou.
- A evolução positiva do aluno leva a que, no fim do ano, ele seja ainda referido como caso mas colocado ao nível do restante grupo turma, indiciando assim que deixará de ser um caso.

Jorge, 4º ano – (Ester)

<u>No início do ano</u>

A professora refere-se ao aluno em termos de situação salientando as suas características pessoais e os seus efeitos na escola e ao nível das aprendizagens. Reconhece, contudo, uma evolução, apesar de dar também uma imagem contraditória:

> O Jorge está muito melhor, apesar de estar inseguro. Aqueles bocejos ... nem sempre entende o que lê. Dá muitos erros!

A rCE (representante do conselho executivo) tenta verificar se não há uma razão técnica que explique esses comportamentos. A professora embora reconheça que há algumas explicações avançadas por um técnico, parece não lhe dar grande importância, e avança com uma justificação de dissolução familiar:

> Mas a mãe não ia levá-lo para fazer uns exames? (RCE)
> A mãe acha que ele não devia ficar retido. A psicóloga explicou que ele não é capaz de responder ao que a mãe espera dele. Os pais estão divorciados... é um bico-de-obra!

A professora de apoio insiste nesta justificação dizendo: "Tem uma vida desregrada".

Quanto às medidas empreendidas para ajudar o aluno, Ester salienta o trabalho que a professora de apoio faz com ele: "A Filomena trabalha muito com ele", enquanto reconhece que tem dificuldades em trabalhar com o Jorge porque não compreende alguns dos seus comportamentos, apesar de estar há três anos com ele:

> Eu não sei como trabalhar com ele. Ele diz que acha aquilo muito cansativo. Eu não sei se ele se cansa ou se não lhe interessa nada!

No meio do ano

A professora refere-se ao Jorge salientando as suas aprendizagens, embora se refira às suas características pessoais. Continua a deixar transparecer uma imagem contraditória, em que as aprendizagens representam o lado positivo e as características pessoais o lado negativo:

> Tenho o Jorge que tem feito progressos, mas tem dificuldades de concentração. É pouco responsável, embora tenha atingido os objectivos.

Quanto às decisões, podemos verificar que a professora tenta baseá-las nas evidências do presente, recusando fazê-lo sobre um prognóstico para o ano seguinte: "Não sei como será no próximo ano".

Assim, a professora face aos dados contraditórios do presente propõe um plano de recuperação, manifestando contudo a sua convicção que ela tem meios para o fazer evoluir. Estes meios consistem num maior controlo da actividade do aluno. Contudo, considerando as suas características pessoais, não tem certezas sobre a evolução de Jorge e prefere deixar uma porta aberta para uma decisão posterior:

> Penso que neste período mais apertado conseguirá. Mas como as coisas podem correr mal.... [propõe um plano de recuperação].

No final do ano

A professora refere-se ao Jorge salientando a contradição entre as características pessoais e a evolução na aprendizagem. Esta contradição é vencida pela boa aprendizagem, que se traduz pela transição em pé de igualdade com os outros alunos. De resto a professora explicita a minimização do problema, que era este aluno. Resume-o a um certo desajuste em termos de expectativas devido às suas características pessoais:

> Tive dois problemas, não por que sejam miúdos com grandes problemas, mas não são maduros. O Jorge fez progressos na leitura e não tem problemas a Matemática. A Língua Portuguesa o problema são os erros. Interpreta bem, mas escreve com erros, porque não se concentra.

A professora titular salienta ainda o trabalho que a professora de apoio realizou e vincula-a na sua decisão acerca da transição: "A Filomena trabalhou com ele e vai transitar". Esta decisão de transição articula-se com as aprendizagens realizadas pelo grupo numa perspectiva normativa: "Qualquer dos dois deve transitar, mas longe dos outros". Todavia, esta discrepância deve, no entender da professora, ser explicada. Assim, Ester dá três argumentos:

> Não é benéfico ficarem (...); O Jorge tem apoio [em casa]. Tem vindo a responsabilizar-se. Se ele quiser, dá o salto e fica bem.

Quanto às decisões para o futuro a rCE pergunta se Jorge leva algum relatório sobre a sua situação para ser tido em conta no próximo ano. Ester diz que não, porque não acredita na eficácia destes relatórios: "Não, não vai. O Jorge tem relatório da psicóloga e anexo-o".

Todavia, os colegas insistem para que ela faça um relatório: "Para proteger o miúdo e salvaguardar a professora, o que Ester recusa sistematicamente.

Este facto indicia um aspecto interessante – fazer ou não relatório depende apenas da vontade e ou das convicções do professor. Estamos assim mais uma vez perante um indicador de ausência de direcção pedagógica.

Em resumo, estamos perante um caso em que a professora ao falar sobre o aluno evidência as suas características pessoais e a aprendizagem. Põe-nas de uma forma contraditória, onde as aprendizagens se vão apesar de tudo sobrepondo às más influências dessas características. No 2° e 3° períodos as decisões que o professor toma têm sempre como pano de fundo essa

contradição. O plano de recuperação e a transição "longe dos outros" são a sua expressão, embora esta última não tenha nenhum significado prático, mas sim um significado simbólico. Quer dizer, que este aluno está ainda relativamente afastados daquilo que os outros atingiram em termos de objectivos. Mas uma vez que o fosso não é grande funciona um mecanismo de agregação aos outros. Estamos aqui também perante uma perspectiva normativa de integração simbólica no grupo turma mas em termos de aprendizagem.

As justificações avançadas, mesmo as técnicas, parecem ser fundamentais num início mas desvalorizadas com o tempo, prevalecendo outras socialmente mais fortes.

Quanto aos mecanismos de apoio a este aluno o que parece ter funcionado foram o apoio dado pela Filomena que era uma professora da escola sem turma à espera da reforma. A professora reconhece a sua dificuldade em trabalhar com aquele aluno, por não perceber as suas aparentes manifestações de desinteresse. O plano de recuperação é um mero formalismo para deixar uma porta aberta a uma eventual retenção.

De resto, esta questão é interessante pois o projecto de recuperação deve resultar de uma decisão por parte do professor ou do grupo de uma avaliação sumativa extraordinária onde o caso seria analisado à luz das evidências disponíveis para a elaboração do projecto. Mas o que acontece é passar por cima da análise do caso e propor o projecto. Ao fazê-lo é como se todo o caminho anterior tivesse sido percorrido. Apenas quer mostrar com isto a incorporação nas práticas de algo que estava na legislação e que tinha um sentido de possibilidade de recuperação do aluno.

Também o facto da elaboração de relatório que acompanha o aluno para o 5º ano é um procedimento meramente casuístico e pessoal. O conselho nada decide, pode apenas persuadir.

Quanto à decisão de transição vemos que ela não é pacífica. Há a necessidade de envolvimento da professora de apoio e há da parte da professora titular uma justificação onde se destaca uma intuição, o apoio familiar e uma certa imagem do aluno. Obviamente que, embora a decisão seja baseada na experiência da professora, não deixa também de ser relativamente aleatória.

Em síntese, salientamos seis aspectos:

- A incidência do discurso do professor tem como pano de fundo uma situação em termos de características pessoais e na aprendizagem do aluno. Há, ao longo do tempo, uma imagem contraditória, mas que se vai atenuando, prevalecendo a aprendizagem sobre as más características pessoais.
- Em função dessa imagem contraditória, o professor explicíta as suas tomadas de decisão: um plano de recuperação e uma transição de ano embora ele refira a sua distância em relação aos outros. Todavia, esta é resolvida por outros factores: a intuição de que não beneficiam mais ficando na escola, o apoio da família e as expectativas do professor sobre as possibilidades do aluno
- Quanto às medidas de apoio ao aluno, o professor desvaloriza a sua acção, valorizando a acção de uma outra professora que trabalha na aula com este aluno.
- A decisão de transição está directamente ligada às aprendizagens do aluno e é referenciada ao grupo turma. É por isso que a professora refere que o aluno transita longe dos outros. Explicita aqui um princípio normativo. Todavia parece que esta distância se encurta, uma vez que recusa diferenciá-lo através de um relatório na transição para um novo ciclo.
- As discussões em redor dos relatórios ou das avaliações sumativas extraordinárias mostram a ausência de uma direcção pedagógica.
- Por último é patente neste caso, em que a avaliação se relaciona com as aprendizagens realizadas, que as decisões sobre esta matéria são pouco sustentadas em evidências e muito baseadas em intuições e crenças.

Cenário de descontinuidade

As histórias do 1º Período

Amélia 1º ano (Mafalda)
A professora refere-se à aluna explicitando a sua situação de transferência. Contudo, aponta também algumas características pessoais que permitem sustentar boas expectativas de evolução: "Tenho uma que entrou hoje a Amélia. Ela é muito motivada".

Para minimizar esta situação a RCE aconselha a professora a pedir ajuda à família: "Pede a colaboração da avó... a avó foi nossa colega". Mas a

professora parece ter outras ideias, mais centrada na interacção pedagógica: "Não sei muito bem o que vou fazer. Ela é que vai marcar o ritmo".

Dado que não houve mais nenhuma referência a esta aluna é de supor a confirmação das expectativas da professora.

Em síntese destacamos dois aspectos:

- A aluna é referida em função da sua situação, mas esta é associada a características pessoais que permitem sustentar expectativas positivas.
- A professora focaliza a sua intervenção na interacção pedagógica.

Vítor – 3º ano (Rosa)
A professora refere-se ao Vitor evidenciando a sua situação em termos de características pessoais, que são apresentadas de forma contraditória: "O Vítor, é diferente, não faz porque não quer. É preguiçoso, mas muito esperto".

Caracteriza a situação referindo que ele precisa de uma vigilância apertada para fazer as tarefas. Nessas condições consegue:

> Ele consegue fazer bem e bem feito, mas com uma pessoa ao pé (...) também tem dias que faz tudo e rápido.
>
> Ele acompanha os outros meninos, mas tem um tempo próprio. É preciso estar em cima. Pode estar um dia só com uma ficha.

Em resposta a um conjunto de questões colocadas pela rCE em relação às suas aprendizagens e à integração na turma, em termos de relações, a professora refere:

> Lê muito mal. Tem uma leitura hesitante. Lê textos simples, mas se for um texto mais complicado não consegue.
>
> [É bem aceite] os outros brincam com ele.

Há uma tentativa de explicação para o comportamento de Victor que vai em duas direcções. Por um lado, uma justificação técnica e, por outro, o situar na família parte das causas do problema:

> [Questionada sobre se o aluno já tinha ido ao psicólogo] Já, já foram à psicóloga. Estão à espera.

Deve ter problemas em casa, os pais são separados

A rCE confirma, apontando também nesta direcção: "A mãe é uma pessoa muito ansiosa. Falou comigo de uma forma desesperada".

As decisões a tomar são de dois tipos: aconselhar os pais a arranjar uma explicação, e esperar para ver.

> Vamos ver! Agora vou arranjar o sistema da Ana. Em vez de andar nos tempos livres, vou aconselhar a ir para explicações.

É de salientar as intervenções da rCE, que tentou desempenhar um papel de clarificação da situação através das questões que foi colocando. Contudo, foi a única interveniente do grupo de pares.

Em síntese, gostaríamos de salientar quatro aspectos:

- o aluno é referido em função da sua situação e em termos das suas características pessoais, de uma forma contraditória. Todavia a professora admite que, sob certas condições, ele faz bem e acompanha os outros.
- A sua inconstância não permite ao professor construir uma hipótese de evolução segura e por isso refere-o como caso.
- As medidas tomadas consistem em arranjar uma solução externa à escola, e dar tempo, procurando perceber os resultados da maior vigilância sobre o aluno.
- O balanço que se faz das aprendizagens segue uma perspectiva criterial, não havendo neste caso nenhuma referência ao grupo.

Ivone, 3º ano (turma do 4º) (Madalena)
A professora refere-se à Ivone salientando a sua situação de repetente e as suas características pessoais:

> A Ivone do 3º ano revela instabilidade a Língua Portuguesa. Um dia tudo corre bem, no outro tudo mal. Não liga.

Quanto aos mecanismos de apoio apenas se refere o acompanhamento externo feito por uma equipa especializada, mas que ainda não teve nenhuma reunião com a escola ou com a professora:

> Ela está a ser acompanhada [por causa da instabilidade, por uma equipe externa. Vamos ter uma reunião.

Sobre este caso nada mais é referido ou perguntado pelo grupo de pares.

Destacamos apenas o facto da aluna ser referida em termos da sua situação escolar caracterizada em termos das suas características pessoais. Este caso é apenas uma sinalização onde nada mais é dito.

As histórias do 3° Período

Paulo, 1° ano (Mafalda)
A professora centra o discurso na situação de Paulo em termos das suas características pessoais. As evidências que apresenta do Luís dão-nos uma imagem contraditória, que provavelmente é mais visível neste final de ano

> Vou falar um pouco do Paulo. É extremamente esperto, mas é uma criança muito activa. Tem uma facilidade de aquisição espectacular, mas é um miúdo que não aceita regras.

As explicações avançadas para estes comportamentos residem em causas externas, nomeadamente na família:

> Os pais acompanham, mas protegem-no muito. Vi-o com muito dinheiro no bolso e telefonei à mãe. A mãe deu-lho.

A professora, que não irá continuar no próximo ano, refere que este aluno precisa de alguém que esteja próximo e o encaminhe. É esta a mensagem que deixa: "Este miúdo precisa que lhe digam: "Vá, vamos lá...".
Não há nenhum comentário do grupo de colegas.

Como síntese gostaríamos de salientar dois aspectos:

- A situação do aluno em termos das suas características pessoais aconselha, na opinião da professora, a cuidados especiais.
- É assim um caso que se constrói no tempo e que culmina numa imagem contraditória.
- O facto de provavelmente a professora se ir embora leva a que esta deixe uma indicação de como, na sua opinião, este aluno deverá ser tratado no futuro.

Afonso, 3° ano (Rosa)
Rosa refere-se a Afonso salientando uma situação referente às suas características pessoais e ao seu estatuto de transferido. Dá- nos uma

imagem de contraste entre a inconstância no trabalho e o bom comportamento:

> Tenho o Afonso [veio transferido] que é muito inconstante. É sossegado e aplicado, mas erra com muita frequência. É muito distraído.

Esta situação de transferência (não explicitada) e inconstância leva a que a professora manifeste pouca certeza na avaliação: "Tenho dificuldade em avaliá-lo".

Contudo, este custo só se entende se aquilo que é dominante na perspectiva da professora for um prognóstico sobre o ano seguinte. Assim, num quadro de inconstância a dificuldade de previsão é maior. Todavia, o aluno transita de ano. O grupo de pares não intervém.

Em síntese, destacamos três aspectos:

- A situação do aluno em termos das suas características pessoais contraditórias gera alguma perplexidade na professora que se manifesta no enunciado de dificuldades na avaliação do aluno.
- Esta perplexidade resulta fundamentalmente de pensar a avaliação na sua função prognóstica e, portanto, a inconstância é um factor perturbador que leva a que este aluno seja sinalizado.
- Apesar desta perplexidade o aluno transita de ano

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

ANEXO VI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

REGISTO DE AVALIAÇÃO

1.º Ciclo
Ano Lectivo
19 99/2000
2 º Período

ESCOLA _____

Aluno _____ do 1 º Ano

ÁREA DISCIPLINAR		SÍNTESE	I	S	B	MB
EXPR. E EDUCAÇÃO	FÍSICO-MOTORA	• Compreensão de noções essenciais		X		
		• Conhecimento de regras elementares de jogo e de outras actividades desportivas		X		
		• Capacidade de praticar jogos, exercícios diversos, percursos na natureza		X		
		• Domínio das técnicas de movimentos e de utilização de aparelhos	X			
	MUSICAL	• Compreensão de gestos, sons, ritmos e escrita musical		X		
		• Conhecimento de músicas (canções, lengalengas, rimas) e instrumentos vários	X			
		• Capacidade de produzir e/ou criar sons (explorando-os e representando-os)	X			
		• Domínio progressivo — da expressividade do corpo e da voz	X			
		• Domínio progressivo — de exploração de sons	X			
	DRAMÁTICA	• Compreensão de instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal		X		
		• Conhecimento de diferentes papéis, de exercícios de comunicação	X			
		• Capacidade de produzir e/ou criar personagens, histórias, ou jogos de imaginação	X			
		• Domínio progressivo da expressividade do corpo e da voz	X			
	PLÁSTICA	• Compreensão de formas, cor, técnicas	X			
		• Conhecimentos de formas diversas de expressão	X			
		• Capacidade de produzir e/ou criar trabalhos diversos	X			
		• Domínio de técnicas simples de pintura, recorte, colagem, dobragem	X			
ESTUDO DO MEIO		• Compreensão de — princípios elementares do Meio Social	X			
		• Compreensão de — elementos básicos do Meio Físico	X			
		• Conhecimento — da sua identidade		X		
		• Conhecimento — da realidade envolvente (natural e social)	X			
		• Conhecimento — do seu património histórico (local e regional)				
		• Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio	X			
		• Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados	X			
LÍNGUA PORTUGUESA		• Compreensão — de vocabulário activo	X			
		• Compreensão — progressiva de enunciados — orais		X		
		• Compreensão — progressiva de enunciados — escritos	X			
		• Conhecimento de regras elementares da comunicação — oral	X			
		• Conhecimento de regras elementares da comunicação — escrita	X			
		• Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral	X			
		• Domínio progressivo da técnica da escrita	X			
MATEMÁTICA		• Compreensão de — representação dos números				
		• Compreensão de — situações problemáticas aritméticas e não aritméticas	X			
		• Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria	X			
		• Capacidade de resolução de problemas do dia-a-dia	X			
		• Domínio das técnicas de cálculo	X			
E. M. R. C. / D. P. S.		• Compreensão do significado dos valores humanos e espirituais		X		
		• Conhecimento da mensagem humanista		X		
		• Capacidade de questionar valores e atitudes humanistas				
		• Domínio de técnicas simples de troca de ideias		X		

I — Insuficiente; S — Suficiente; B — Bom; MB — Muito Bom

DEB

N.º Catálogo 0205 — Exclusivo da Editorial do Ministério da Educação

APRECIAÇÃO GLOBAL

ATITUDES	RP	R
Participação/Cooperação nas actividades de grupo		X
Sociabilidade		X
Sentido de responsabilidade	X	
Desenvolvimento da autonomia	X	

ASSIDUIDADE Boa

PROJECTO ÁREA ESCOLA

Tema tratado: "A Escola em foviemento - Ateliers"

Participação do aluno: Boa

SÍNTESE FINAL (incluindo aspectos em que se destaca e/ou necessita de melhorar)

O . é uma criança q.e apresenta bastant dificuldades a nível da aprendizagem.

Apresenta algumas dificuldades, ainda, a nível da motricidade, tendo já melhorado um pouco esse aspecto.

Só conhece o i e o u. Faz contagens até 5 mas não sabe operar.

Precisa trabalhar muito e ter mais força de vontade para superar estas lacunas.

MEDIDAS DE APOIO EDUCATIVO:

O aluno tem Apoio Pedagógico Acrescido 3 vezes por semana.

OBSERVAÇÕES:*

AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTRAORDINÁRIA:	**AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO:**
Proposta aprovada em: ____/____/____	
O Professor: _____	**O Enc. de Educação:** _____
Data: 12/04/2000	Data: ____/____/____

* Mencionar, nomeadamente, actividades de complemento curricular, ensino precoce de uma língua estrangeira ou Desporto Escolar que o aluno frequenta e respectiva apreciação.

RP — Revela Pouco; R — Revela; RC — Revela Clarament