

**SISTEMAS DE AVALIAÇÃO  
DOS ALUNOS  
DO ENSINO BÁSICO\***

---

**Apresentação**

O tema deste primeiro «Diálogos Sobre o Vivido) é o novo Sistema de Avaliação dos alunos do ensino Básico.

A secção pretende ser fiel ao seu nome. Dialogámos com muitos professores, registámos os seus discursos sobre as suas vivências escolares (1ª e 2ª partes) e propusemos a vários investigadores, que trabalham na temática ou em temáticas afins, que os comentassem (3ª parte). Nesta terceira parte pretendemos fomentar o «diálogo» entre os dados empíricos, as hipóteses de interpretação e as experiências de trabalho de campo de vários investigadores e especialistas na matéria. Pretendemos, também, dialogar com os nossos leitores sobre o tema e sobre o que fica escrito nas páginas seguintes. *Enviem-nos as vossas contribuições.*

Na orientação definida para a secção foram consideradas as seguintes preocupações:

- a) construir espaço de reflexão, teórica e empírica, que tenha por centro as vivências e as racionalidades práticas dos actores sociais, reforçando a legitimidade e a visibilidade da sua análise científica;
- b) confrontar os especialistas com realidades sociais exteriores ao seu quadro de trabalho, contribuindo para romper com o formalismo teórico, onde os dados são meras ilustrações de modelos pré-construídos;
- c) fomentar o cruzamento de análises e hipóteses de trabalho provenientes de várias Ciências Sociais, assumindo objectivos de carácter exploratório e

---

\* Esta secção foi organizada por Telmo Caria (Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro), tendo colaborado na organização e selecção dos dados empíricos Ana Benavente (Universidade de Lisboa) e Ricardo Vieira (E.S.E. Leiria).

procurando evidenciar o que distingue as perspectivas científicas das abordagens jornalísticas e normativas de educação.

Os dados empíricos que apresentamos na primeira e segunda partes do dossier foram recolhidos no 1º e 2º períodos escolares do ano lectivo passado. Assumem duas formas:

- a) diálogos entre professores e entre estes e o investigador, recolhidos no âmbito de um trabalho etnográfico numa escola C+S do norte interior do país, onde procurámos tornar o mais claro possível o contexto interactivo e cultural que dá sentido ao discurso dos professores (1ª parte);
- b) declarações e opiniões dispersas e variadas sobre o sentido e dificuldades da nova avaliação dos alunos, recolhidos em duas outras escolas C+S do litoral norte e centro do país, onde procurámos evidenciar a diversidade de representações sociais sobre o tema (2ª parte)

Na terceira parte apresentamos dois comentários: o primeiro mais centrado nos dados etnográficos; o segundo mais centrado nas representações sociais sobre a avaliação.

O resultado que obtivemos com esta primeira edição do dossier não nos satisfaz inteiramente, pois problemas de diversa ordem fizeram com que respondessem apenas dois comentários ao nosso convite. Julgamos que só a continuidade desta secção a poderá melhorar, mas tal não depende só de nós: depende da disponibilidade de material deste tipo para publicação.

Esperemos que a criação e continuidade desta secção seja um incentivo ao desenvolvimento da investigação etnográfica em Portugal, quer de raiz sociológica quer de raiz antropológica.

## **1ª PARTE**

### **REGISTOS ETNOGRÁFICOS**

#### **1º Diálogo**

Conversa de três professores com o investigador, meados de Setembro de 1992:

(...) 1º Prof. – *Nisto da reforma o que está mal é existir uma grande falta de esclarecimentos sobre o modo como interpretar a nova legislação, e acabam por ser os professores mais activos que mais facilmente se desmotivam.*

Inv. – *Sim... mas no caso do despacho sobre a avaliação lá é referido expressamente (sem possibilidade de segundas interpretações) que cabe às escolas definir os objectivos mínimos de cada disciplina.*

2ª Profª. – *Isso sempre nós fizemos e fazemos todos os anos, porque há sempre turmas que não atingem os objectivos do programa e então nós temos que definir mínimos.*

Inv. – *Mas têm-me relatado casos em que existem alunos que reprovam com aquisições mais elevadas do que outros que noutras turmas passam.*

3º Prof. – *Claro, mas isso é outro assunto. Esses casos dependem do nível médio das turmas e pode acontecer que hajam alunos que numa turma muito boa reprovam enquanto que outros, numa turma muito fraca, até passam, embora ambos tenham sensivelmente os mesmos conhecimentos.*

Inv. – *E para evitar esses casos não se justificaria definir mínimos na escola?*

2ª Profª. – *Talvez, mas isso seria uma tarefa muito complicada e depois nunca saberíamos se estaríamos a fazer bem. Em qualquer momento o Ministério chegava e dizia que não era nada daquilo que queria. E depois, do que é que valeu o nosso trabalho? (...)*

#### **2º Diálogo**

Conversa entre dois professores em meados de setembro de 1992:

1ª Profª. – *Vê lá tu que há bocado disseram-me que já não era preciso fazer testes. Eu fiquei pasmada.*

2ª Profª. – *Sim, eu também já ouvi dizer que agora como todos passam já não faz sentido haver testes.*

1ª Profª. – *Mas isto não faz sentido. Como é que depois se faz prova se houver algum protesto? É sempre necessário ter documentos.*

2ª Profª. – *Talvez isso tenha a ver com o facto de a avaliação agora ser predominantemente formativa.*

1ª Profª. – *Ah, pois é! Agora chamam formativa àquela que era sumativa e a gente fica sem saber para onde vai a sumativa.*

### **3º Diálogo**

(...) 1ª Profª. – *Penso que a questão mais importante, onde nos devemos deter, é o ponto 5 do despacho. Diz-se que compete à escola e ao Conselho Pedagógico definir quais os objectivos mínimos de cada disciplina.*

2ª Profª. – *Acho que isso é o Ministério que vai definir. Era o que toda a gente naquele Congresso de Bragança dizia e espera que aconteça.*

3º Prof. – *Bom, aqui no despacho, se lermos com atenção, diz que é a escola.*

4ª Profª. – *E é correcto isso? Acho que não!*

1ª Profª. – *Eu penso que sim. Devemos avaliar para os alunos que temos e não fazê-lo sem tomar em consideração.*

2ª Profª. – *Sim, mas independentemente dessa discussão o que eu estou a dizer foi o que eu ouvi dizer.. E não fui só eu, alguns de vocês estiveram lá e ouviram o mesmo. Não me vão deixar mentir, pois não?*

1ª Profª. – *Eu estive numa acção de formação no âmbito do ensino especial da DREN, e ouvi eles dizerem o mesmo: compete à escola definir os objectivos mínimos de cada disciplina.*

2ª Profª. – *Bom isso, do ensino especial pode ser que seja diferente. Eu digo-vos que não vale de nada preocuparmo-nos com o assunto porque o Ministério é que vai definir isso.*

1ª Profª. – *Não, não. O que eles disseram referia-se às situações normais.*

3ª Profª. – *Bom, parece que há uma confusão medonha. Parece que temos que estudar melhor o despacho e entretanto aguardar para ver se vem alguma coisa do Ministério. O que não há dúvida é que daqui a pouco estamos no final do período e é necessário termos uma resposta para darmos às pessoas.*

#### **4ª Diálogo**

Extracto da conversa ocorrida entre o investigador e um professor, antigo na escola e velho na profissão, em meados do mês de Outubro de 1992:

(...) Inv. – *Diga-me, qual é a sua ideia sobre a questão dos objectivos mínimos? É que há professores que a relacionam com o tempo disponível para leccionar o programa da disciplina.*

Prof. – *Não, para mim os objectivos mínimos têm a ver com aquilo que é essencial para os alunos poderem progredir de ano ou ciclo. É que nós, para termos garantias que o aluno possa progredir, temos que pegar onde ele está e para isso não é importante o ano em que o aluno está ou para onde vai. O importante é o que de facto eles aprendam.*

Inv. – *A ouvi-lo falar assim, alguns colegas diriam que você está a esquecer-se que tem que cumprir um programa.*

Prof. – *E vai-se cumprindo mais ou menos, que é como toda a gente faz. Não pode é o professor pôr-se a falar para as paredes. Como há aí alguns, só para não terem chatices e não se esforçarem em tentar fazer melhor. Eu digo-lhes isto quando é preciso. Não querem ter chatices mas acabam por colher mais problemas porque os rapazes não as estão para as aturar.*

Inv. – *E sobre essa questão que para aí dizem que agora vão passar todos, qual é a sua opinião?*

Prof. – *É o que dizem, não é? E sobre isso não sei. Mas agora tenho receio que essa ideia faça com que outros professores se sintam menos responsáveis, os faça agir só naquilo que é mais fácil ou lúdico para os miúdos, para eles gostarem, e se esqueçam que os temos que preparar para a vida. Porque a vida não é uma brincadeira, não podemos esquecer. Mas repare, não pense que eu defendo que é bom reprovar muitos, á moda antiga. Eu também tenho criticado e chamado à atenção esses professores que são desse tipo, que quase sempre, como lhe disse, só falam para as paredes.*

#### **5º Diálogo**

Extracto de uma conversa do investigador com um professor com responsabilidades de direcção na escola, realizada em finais de Outubro de 1992:

(...) Prof. – *Se dizem às pessoas que não é para haver reprovações elas vão cumprir estritamente essa ordem. Vão preocupar-se somente em saber o que se lhes exige depois fazem exactamente isso, para não terem qualquer tipo de chatices. Estou em crer que só daqui a 5 ou 6 anos é que os professores vão ter que mudar e por pressão dos pais mais informados. Não vê que ainda hoje, 20 anos depois, continua-se a praticar a escala de 0 a 20, fazendo uma tradução quantitativa para os níveis, continuando a haver pessoas que não entendem o que são níveis.*

Inv. – *Acha então que os professores não vão reprovar ninguém nos anos escolares da reforma?*

Prof. – *Isso em concreto não sei. Mas quase que tenho a certeza que só 3 ou 4 professores é que de facto se vai preocupar com a avaliação. E esses, se insistirem muito, só vão ter chatices, porque a maioria não lhes vai ligar nenhuma (...)*

## **6º Diálogo**

Conversa do investigador com uma professora, em meados de Novembro de 1992:

Prof<sup>a</sup>. – *Estive a ler os livrinhos que vieram do Ministério sobre o novo sistema de avaliação e cheguei à conclusão que agora o que eles querem é que avaliemos os alunos quase só no domínio sócio-afectivo. Não entendo, viraram do «8 para o 80». Acabo por ficar sem saber que peso dar à parte cognitiva...*

*Pelos vistos o necessário para que ninguém «chumbe». E depois isto não pode ser igual em todas as disciplinas...*

Inv. - *Mas não acha que o apoio educativo e a adequação curricular podem funcionar de modo a ir mais ao encontro das aquisições que os alunos têm?*

Prof<sup>a</sup>. – *Adequação curricular... E o facto do cumprimento do programa ser um critério de avaliação do professor?*

Inv. – *Mas esse não é o único critério, pois não? E você pode justificar a necessidade pedagógica de não cumprir o programa, ou não?*

Prof<sup>a</sup>. – *Olhe... não sei se dar adequadamente o programa aos alunos está lá como critério de avaliação do professor. Mas o mais grave e importante é que eu não sei qual vai ser critério do júri. O que é mais importante para o júri? Eu sei lá se depois não me vão exigir coisas, relativamente às quais eu não me possa defender.*

## **7º Diálogo**

Conversa do investigador com uma professora, em finais de Novembro de 1992:

(...) Prof<sup>a</sup>. – *Fui àquela acção de formação sobre avaliação em (...) e gostei. O senhor fez uma leitura crítica e comentada que era necessário ser feita e que eu gostava de ter feito. Nós fazemos uma leitura muito superficial e muito pelas aparências. Muito preocupada só com aquilo que é necessário fazer.*

Inv. – *Houve alguma coisa que a tenha surpreendido?*

Prof<sup>a</sup>. – *Não, surpreendida propriamente não. Ah, sim! A questão das turmas por níveis de aprendizagem. Parece-me ser uma medida muito segregadora. Não sei se as escolas estarão interessadas numa coisa dessas.*

Inv. – *Mas não haverá já segregação por força dos transportes escolares, e essa claramente social?*

Prof<sup>a</sup>. – *Essa há, mas não é a escola que obriga a que haja, não é?! Outra coisa que me lembro, e que serviu para confirmar a minha ideia, é a de dizerem que a avaliação formativa é central, mas depois temos logo que dar notas no 1º e 2º períodos. Para quê as notas se o que interessa é a avaliação qualitativa? Fazia mais sentido deixar isso lá para o fim do ano, não era?*

## **8º Diálogo**

Extracto de uma reunião de grupo disciplinar, realizada no início de Dezembro de 1992:

(...) 1ª Prof<sup>a</sup>. – *Para a avaliação, agora do 1º Período, o (...) e a (...) fizeram umas grelhas de observação para avaliar as atitudes. As fichas seleccionam alguns aspectos daqueles que vieram na ficha do Ministério e que mais directamente tem a ver com a nossa disciplina.*

2ª Prof<sup>a</sup>. – *Há também a ficha feita pela (...) do grupo de (...) que nós arquivamos no dossier para quem quiser ver.*

3ª Prof<sup>a</sup>. – *Mas é agora no final do período que vamos observar esses aspectos. O melhor é só aplicar isso no próximo período e pôr agora «não observado».*

4ª Prof<sup>a</sup>. – *Sim, mas independentemente do momento de aplicação era bom que definíssemos critérios comuns entre nós.*

2ª Prof<sup>a</sup>. – *Não! É o Conselho de Turma que preenche a parte sócio-afectiva, não somos nós em cada disciplina que a preenchemos.*

1ª Profª. – *Lá vamos nós voltar aos carimbos.*

3ª Profª. – *Sim, sim. E depois como é que se faz quando o aluno tem uma atitude numa disciplina e outra noutra?*

4ª Profª. – *Põe-se a da maioria, não é?*

5ª Profª. – *É tipo leilão, a ver quem dá mais.*

2ª Profª. – *Bom, portanto esta questão fica para os Conselhos de Turma. Passemos à questão dos mínimos da disciplina.*

3ª Profª. – *No outro dia estávamos a discutir que o Ministério tinha que definir os objectivos curriculares do ciclo, mas eu acho que isso já está definido na nossa disciplina, vem no programa. Estão aqui... (apontando para uma página de um livro do Ministério sobre a organização curricular do 2º ciclo).*

2ª Profª. – *Eu acho que, quanto aos objectivos mínimos, temos de definir em cada objectivo geral qual o patamar que é mínimo.*

3ª Profª. – *Isso não dá resultado, fica muito pouco claro, ficamos na mesma como estamos agora. Devíamos era, junto à planificação de cada período e aos objectivos específicos, identificar com precisão quais os conteúdos mínimos que os alunos tinham mesmo que saber.*

1ª Profª. – *E com base no quê é que nós dizemos que um conteúdo é mínimo outro não?*

2ª Profª. – *Eu acho que não. Há alunos que têm extremas dificuldades. Quais os objectivos mínimos para esses? É por isso que eu acho que nós devemos ficar pelos objectivos gerais mínimos.*

5ª Profª. – *E cada vez vão haver alunos com mais dificuldades. Agora vão deixar de poder reprovar na primeira e passam a chegar-nos cada vez mais sem saber ler.*

4ª Profª. – *Vamos para as turmas de níveis. Eu tinha dois alunos desses e consegui transferi-los para outra turma.*

1ª Profª. – *Eu ando cá numa tensão! Não sei que fazer. Vá, digam lá, como fazemos? Para quê tanto trabalho? E isto tudo para todos passarem!*

3ª Profª. – *Mas como é que vocês querem definir mínimos em relação a objectivos gerais como «usar o cálculo mental» ou «resolver situações problemáticas»? «Usar cálculo mental», como e no quê?*

4ª- Profª. – *E isso é possível fazer igual para todas as turmas?*

3ª Profª. – *Eu acho que os mínimos estão na planificação que nós adoptámos, conforme as turmas e os alunos. Por isso eles variam. Se vejo que eles têm capacidades, exijo mínimos diferentes.*

2ª Profª. – *Mas é isso que não pode ser. Tem que haver mínimos que sejam gerais que e não variem com as turmas e, isso só pode ser feito em relação àqueles objectivos gerais que referiste ou outros, mas para isso precisamos de seleccionar quais. Mesmo os objectivos específicos têm uma gradação, por isso também não resolvem o problema. Mas pode ser a partir dessa gradação mínima dos objectivos específicos que poderemos talvez chegar a um mínimo geral.*

5ª Profª. – *Eu acho é que se forem muito abrangentes cabe lá toda a gente. Se for assim, não valem de nada.*

6ª Profª. – *Mas só estamos a definir os mínimos em termos de conteúdos ou talvez de capacidades. E as atitudes? Também têm mínimos?*

1ª Profª. – *Pronto, ficamos por aqui. O melhor é definir os mínimos em relação às planificações feitas. É a base de trabalho que foi feita por nós e torna-se mais fácil.*

5ª Profª. – *Mas afinal o que é um objectivo mínimo?*

2ª Profª. – *Temos que ter presente o perfil do aluno que queremos formar. A partir desse perfil seleccionamos quais os objectivos gerais que melhor o satisfazem no nosso contexto. Temos que atender aos graus de dificuldade de diferentes objectivos gerais e hierarquizá-los por referência aos níveis.*

3ª Profª. – *Eu continuo a dizer que isso de partir do geral não nos vai servir de nada. Temos que ser mais concretos em cada unidade e saber se o aluno adquiriu ou não os conteúdos que seleccionamos como mínimos em cada turma.*

1ª Profª. – *Temos que ser concretos! Vamos reunir por sub-grupos para, a partir da planificação já feita, apresentarmos propostas.*

3ª Profª. – *Vamos nós ter este trabalho todo quando aqui ao lado, noutra escola, podem estar a fazer uma coisa completamente diferente. Vamos lá, a gente, perceber o interesse disto. Não temos a certeza de nada!*

## **9º Diálogo**

Extracto da reunião de directores de turma de meados de Dezembro de 1992:

(...) 1ª Profª. – *E vai continuar a haver pautas para preencher e afixar?*

2ª Profª. – *Julgo que sim. Nada foi dito em contrário, e se assim foi acho que não devemos continuar a regular por aquilo que é tradição fazermos. (...)*

### **10º Diálogo**

Extracto da reunião de um Conselho de Turma, realizada em meados de Dezembro de 1992:

1ª Profª. – *Então como é que acham que vamos fazer quanto à ficha de síntese? Parece que o Ministério mandou dizer que já não era preciso preencher.*

2ª Profª. – *Eu tenho alguma informação a dar que permite preencher alguns itens.*

3ª Profª. – *Acho mal que não se preencha. Até porque se fosse assim como é depois preenchíamos a descrição, se só temos informação da parte cognitiva?*

4ª Profª. – *Eu não vos entendo. Então vamos fazer o que o Ministério quer, quando é ele que nos dá a possibilidade de não cumprir!*

3ª Profª. – *Acho um exagero não se preencher nada.*

5ª Profª. – *Na circular que veio dá essa possibilidade.*

1ª Profª. – *E não podemos esquecer que a ficha de síntese veio quase no final do período. Como é que nós podemos ter informação sobre estes itens se desconhecíamos que eles eram para ser tidos em conta?*

6ª Profª. – *Sim, só no 2º período é que teremos a informação necessária.*

1ª Profª. – *Bom, vamos deixar o preenchimento da ficha de síntese para o 2º período. (...)*

### **11º Diálogo**

Extracto da reunião de um Conselho de Turma, realizado em meados de Dezembro de 1992:

(...) 1º Prof. – *O maior problema penso que está na parte de trás. Quando não houver acordo sobre um aluno vamos votar se, por exemplo, o aluno tem iniciativa.*

2ª Profª. – *Eu acho que na maioria dos casos até vai haver acordo, mas concordo que vai haver casos que será impossível chegar a um consenso. E nesse caso acho uma autêntica parvoíce votar uma coisa r destas. Porque o miúdo em diferentes disciplinas já é diferente, e nós votamos para que ele fique igual a algumas disciplinas. Digam lá, estão ou não estão a brincar connosco? (...)*

## 12º Diálogo

Extracto de uma reunião do Pedagógico, realizada em finais de Janeiro de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Quero saber se afinal os anos da reforma têm ou não directo ao A.P.A. (Apoio Pedagógico Acrescido)?*

2ª Profª. – *É que inicialmente disse-se que tinham, agora diz-se que já não têm, porquê? Onde é está na lei que já não podem ter?*

3º Prof. – *O problema decorre do facto de a ficha que veio do Ministério para definir o Plano de Apoio para o aluno não conter nenhuma alínea sobre o A.P.A.. Logo, tudo leva a crer que será para desaparecer.*

2ª Profª. – *Mas a ficha não é nenhuma lei. No despacho sobre a avaliação em nenhum momento se diz ou deixa entender tal. Pelo contrário, a lei diz que os alunos têm que ter todas as oportunidades de recuperação.*

3º Prof. – *Nós, neste momento, não estamos a eliminar completamente o A.P.A.. Estamos a aceitar quando é bem justificado e é o próprio professor da turma a dá-lo.*

4ª Profª. – *No meu caso era eu própria que dava, porque é que deixei de poder dar?*

5ª Profª. – *Existem outras escolas que continuam a dar como sempre deram.*

3ª Profª. – *De facto foi quase todo o apoio que foi suspenso, mesmo aquele que era o próprio professor da turma a dá-lo. Mas eu concordo contigo, vamos voltar a dar. Contínuo é a achar muito estranho que relativamente a uma coisa que era tradição fazer, isso não venha discriminado na ficha respectiva. Acho que agora se está a pensar que a recuperação do aluno se faz mais através da área-escola e pela diferenciação de estratégias na sala de aula do que pela tradicional compensação.*

4ª Profª. – *Com turmas de 30 alunos deve ser mesmo possível. Eles que venham cá fazer, a ver se conseguem!*

1ª Profª. – *É para ver se nos convencem a trabalhar mais, pagando o mesmo. É tudo para pouparem dinheiro.*

5ª Profª. – *Então não ouviram a... na televisão a dizer que a reforma é muito boa porque «já vai sendo tempo de os professores tratarem os alunos como pessoas».*

6ª Profª. – *Pois é! É que os alunos ainda são bichos para nós. Não sabias?!*

7ª Profª. – *Tudo isto é um insulto a todos nós.*

3ª Profª. – *Não viram o Secretário de Estado dizer que não sabíamos ler a legislação. Dizia que excluir por faltas não é reprovar, é expulsá-los da escola. Ora aí está a grande diferença!*

4ª Profª. – *Podíamos fazer um esclarecimento por escrito à escola sobre este assunto do A.P.A..*

3º Prof. – *Não, esclarecer nesta fase só complica. Nós não sabemos se é mesmo assim que se quer. Devemos esperar para ver o que acontece. O I.I.E. vai fazer formação, talvez isso nos ajude a perceber como é. (...)*

### **13º Diálogo**

Extracto da reunião de um grupo Disciplinar, realizada no início de Fevereiro de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Quanto ao aspecto sócio-afectivo, a partir de algumas fichas de colegas daqui, do grupo, e de outras de outros grupos, organizamos uma ficha de registo que fosse suficientemente objectiva, isto é, com critérios que fossem observáveis. Assim, seleccionamos, como podem ver, os parâmetros de responsabilidade, participação e atitudes. No primeiro caso apontamos os critérios de pontualidade, realização dos trabalhos de casa e não esquecimento dos materiais escolares. No segundo parâmetro apontamos o interesse e a atenção. No terceiro se é sociável, dinâmico, etc. Vocês estão a ver? O registo só era feito no caso de se verificar que o aluno cumpre ou faz. No caso de não, não se punha nada. Parece que é assim que o Ministério quer: avaliar sempre pela positiva.*

2ª Profª. – *Acho que está uma perfeição*

3ª Profª. *Acho que as fichas de outros grupos são mais complicadas. Assim, para mim é melhor.*

4ª Profª. – *Gosto muito desta ficha assim.*

5ª Profª. – *É melhor do que eu preciso.*

6ª Profª. – *O que é que se entende por dinâmico e sociável? No grupo de (...) davam uma explicação do que é que se entendia, na actividade da disciplina, por estas ideias mais abstractas. Só assim é que os miúdos poderão entender o que se está a exigir-lhes.*

2ª Profª. – *Achas que devíamos passar este esquema para os alunos? Discuti-lo com eles?*

6ª Profª. – *Acho que sim. Mas o mais importante, no momento, é discuti-los entre nós para ver se temos o mesmo entendimento dos critérios.*

1ª Profª. – *Se têm alguma coisa na manga, avança e propõe. Nós, para já, não nos viramos para aí. (...)*

#### **14º Diálogo**

Conversa do investigador com uma professora, em meados de Fevereiro de 1993:

Inv. – *Ouvi dizer que não faz testes sumativos, é verdade?*

Profª. – *É verdade, sim. Falei com a delegada e ela não se opôs. Estou apenas a aplicar avaliação formativa, fazendo registos continuados, aula a aula, das aprendizagens obtidas. Para este registo ocupo todas as semanas 10 a 15 minutos, tempo que compensa as 4 aulas que perdia para cada teste sumativo (teste formativo, preparação do teste, teste sumativo e correcção do teste). Eu já no passado tomava muito em consideração os trabalhos que eles iam fazendo ao longo das aulas, não me regulava só pelos testes. Agora tenho é um sistema de registo que antes não tinha.*

Inv. – *E o que é que regista e como?*

Profª. – *O registo é obtido a partir das respostas orais individuais, escritas de grupo e escritas individuais, conforme elas sejam satisfatórias, insatisfatórias, boas ou muito boas. Os miúdos sentem-se motivados porque vêem que assim têm mais oportunidades de terem boas classificações. O teste sumativo sobre uma unidade era muito definitivo, algo que eles achavam que lhes dava pouca hipóteses e era muito penalizador. E depois eles agora sabem que se não aprendem algo nós voltamos a repetir e a rever nas aula seguintes. Não andamos muito para frente se não aprenderem as coisas que estão para trás.*

Inv. – *Porque é que diz que os alunos estão mais motivados?*

Profª. – *Interessam-se mais pelo que se passa na aula. São os próprios alunos que dão palpites sobre o valor de determinados desempenhos, seus ou dos colegas. Sondam-me regularmente sobre os registos que têm, e eu, de vez em quando, digo. Eles sabem, porque eu digo-lhes, que agora tudo conta para nota.*

Inv. – *Estão o tempo todo ser avaliados. Isso não os inibe também?*

Profª. – *Não noto muito. Como vêem que podem em qualquer momento melhorar o que fizeram anteriormente, esforçam-se por mostrar que são capazes de fazer melhor do que no dia anterior. (...)*

### **15º Diálogo**

Extracto de uma reunião de um grupo disciplinar, realizada em meados de Fevereiro de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Passar todos os alunos pode virar-se contra os próprios professores porque não podemos esquecer que pode haver uma avaliação aferida, que embora não sabendo ainda o que é, pode vir a pôr em causa os professores e o seu trabalho. Podem vir-nos contas sobre se nós tentámos recuperar o aluno e porque é que ele não atingiu determinado patamar.*

2ª Profª. – *Eu não percebo porque é que é essa questão de passar todos. Quase que faz pensar que os professores reprovavam alunos de ânimo leve e que agora têm quase que se penitenciar desse facto. Agora, o que mete medo é toda a adjectivação que o Ministério dá à palavra retenção e que nos faz pensar duas vezes antes de agir. Não pensar sobre o aluno, porque isso sempre fiz, mas sim sobre as intenções do Senhor Ministro.*

1ª Profª. – *Pois é, é esse receio, sobre o que está escondido, que me perturba e perturba a todos.*

### **16º Diálogo**

Extracto de uma reunião do Conselho Pedagógico, realizada no início de Março de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Verifiquei que os colegas do meu grupo não tinham ainda lido a legislação sobre a avaliação. Li-lhes partes do despacho, para terem atenção que não é só facilidades. Aprovámos os objectivos mínimos e uma ficha de observação para as aulas.*

2º Prof. – *Eu julgo que fizeste bem. É necessário que o delegado se responsabilize pela avaliação do seu grupo.*

1ª Profª.- *Não, não. Isso não é assim. Não tenho poder para corrigir um teste ou uma ficha mal feita. Eu pergunto-me muitas vezes até onde é que eu posso ir? Acho que a minha responsabilidade está em chamar à atenção e não mais. Se vier ai algum pai protestar sobre a avaliação, na minha disciplina, quem tem que responder é o professor da turma, não eu.*

(...) 1ª Profª. – *Quanto aos mínimos, decidimos que isso tinha que ser definido sempre em concreto em cada turma. No grupo apenas identificámos os objectivos gerais mais importantes.*

3ª Profª. – *Não, os mínimos têm que ser definidos para toda a escola. Devem é ficar ressalvadas determinadas turmas que, pelo facto de serem excepcionais, não os vão cumprir.*

(...) 4ª Profª. – *É preciso que o Pedagógico defina as percentagens que quer dar aos vários parâmetros de avaliação?*

3ª Profª. – *Sim, sim. Somos nós que temos que definir o peso relativo de cada parâmetro.*

2º Prof. – *E não será perigoso para a escola definir essa questão com um grande pormenor?*

3ª Profª. – *Não, porque já há outras escolas que o fizeram.*

5ª Profª. – *Isso não devia primeiro passar por uma oscultação e propostas dos grupos?*

2º Prof. – *Não, não. Isto é uma questão geral à escola. Não é para variar de grupo para grupo.*

5ª Profª. – *Mas era mais democrático.*

3ª Profª. – *Temos que pensar que não temos tempo para fazer essa consulta porque as avaliações já estão aí. Não podemos esquecer que, se depois vierem propostas dos vários grupos será carga de trabalhos depois pôr-mo-nos de acordo porque depois, se calhar, já estamos vinculadas a uma posição de grupo.*

4ª Profª. – *Eu acho que isso das percentagens devia ser a nível nacional.*

3ª Profª. – *Não, acho que não, Porque não podemos esquecer os pontos de partida dos nossos alunos.*

1ª Profª. – *Eu acho isso, de dividir diferentes domínios e dar-lhe diferentes ponderações, um grande absurdo. Faz algum sentido estar a quantificar atitudes e capacidades? Ou tem ou não tem.*

3ª Profª. – *Há escolas que estão a fazer isso. Trata-se de dar apenas uma orientação e depois quem quiser mesmo quantificar já o pode fazer.*

1ª Profª. – *Pronto, está bem. Mas, o que eu acho mais importante clarificar é que o domínio cognitivo, comparativamente com o sócio-afectivo, deixou de ser exclusivo, mas isso não quer dizer que não deva ser predominante. É diferente! Não se pode passar do «8 para o 80».*

5ª Profª. – *Sim, sim, Isso não pode ser, até porque tem que se garantir mínimos em todos os domínios.*

3ª Profª. – *Não, eu acho que o domínio cognitivo pode ser compensando por outros, se se fizer uma avaliação global do aluno.*

4ª Profª. – *Mas isso sempre se fez. Não sei porque é que agora se diz que a avaliação é nova.*

3ª Profª. – *Sempre se fez, mas normalmente em casos excepcionais. Por exemplo, quando o aluno já tinha muita idade. Agora passou a ser geral.*

5ª Profª. – *Mas, afinal, há mínimos em diferentes domínios ou não? Podemos reter o aluno com base num domínio? Se não, não sei para que é que temos andado a perder tanto tempo. Se é para tudo ficar igual, mais valia ficarmos sossegados.*

3ª Profª. – *Há mínimos e eles são necessários. Agora podemos esquecer a evolução do aluno. Se evoluiu bastante nas atitudes, então isso pode compensar uma evolução não tão efectiva no cognitivo. Cada aluno é um caso e por isso não pode haver receitas. Temos que ver sempre a globalidade de cada aluno.*

1ª Profª. – *Mas para avaliarmos temos que compartimentar; e se não, não conseguimos dar uma nota.*

3ª Profª. – *Eu não percebo qual é o problema disto. Nós todos já fazíamos assim. Todos sabemos o que é avaliar globalmente. Sempre nos pediram isso.*

4ª Profª. – *Pois, e se já o fazíamos porque é que agora temos medo?*

3ª Profª. – *Eu não acho que seja uma questão de medo. É uma questão de ter que estar mais explícito e objectivado. Se não querem que o Pedagógico defina nada, depois cada um vai fazer à sua maneira.*

2º Prof. – *Dão-nos o poder de decidir. E parece que nós não queremos fazê-lo. Porquê?*

4ª Profª. – *Porque não estamos habituados a fazê-lo e porque não temos a certeza que nos estejam de facto a dar poder. Há aspectos que parece que sim, mas noutros parece que não. Em que ficamos?*

2º Prof. – *Sim, está bem. Mas eles também dizem que estão à espera que a nova legislação só seja cumprida a 30%.*

5ª Profª. – *Podem sempre dizer-nos que a legislação não foi em nada cumprida com base na interpretação que eles fazem.*

3ª Profª. – *Mas nós não podemos errar?*

5ª Profª. – *Mas o argumento que estamos a aprender chega? (sorrindo)*

2º Prof. – *Não, se contrariar a lei. (sorrindo)*

1ª Profª. – *E quando é que eu sei que estou a contrariar? Não por falta de ler a legislação, isso te digo!*

### **17º Diálogo**

Extracto de uma reunião de grupo disciplinar, realizada em meados de Março de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Tem que ser definido pelo Pedagógico um máximo de negativas a partir do qual uma apreciação geral do aluno não é suficiente para decidir sobre a avaliação extraordinária.*

2ª Profª. – *Com três negativas fazemos avaliação extraordinária ou não?*

3ª Profª. – *O que está definido é que não há relação entre o número de negativas e a retenção. Isso depende do Conselho de Turma e dos pais. Só depois é que cada professor pode dizer alguma coisa.*

4ª Profª. – *E a papelada depois nunca mais acaba.*

5ª Profª. – *Como vamos fazer? Não acham que se deviam definir um mínimo de negativas? É que assim não sabemos quando é que se pode ficar retido.*

1ª Profª. – *A escola pode ter um critério próprio.*

5ª Profª. – *E depois temos que saber se, por exemplo, ficamos com os mesmos alunos para o ano e que condições temos para os acompanhar. Porque se não temos não percebo para que tanto trabalho e tanta escrita.*

4ª Profª. – *Afinal, continuamos ou não com os testes?*

5ª Profª. – *Penso que essa questão agora já está arrumada. Eu faço. Mas lembre-me que no princípio do ano perguntava-me se podia escrever ou não no sumário: «teste sumativo».*

3ª Profª. – *Não podemos esquecer que os pais estão à espera dos testes.*

2ª Profª. – *Se houver protestos, por não fazermos, como procedemos?*

5ª Profª. *Eu estou surpreendida. Nunca imaginei que a avaliação formativa pudesse ser o fim dos testes. Porque uma coisa não tem nada a ver com a outra. Posso mesmo fazer avaliação sumativa sem testes.*

2ª Profª. – *Antigamente éramos obrigados a pelo menos fazer dois testes. Agora acabamos com eles? É assim? Será que não há razões para eles existirem?*

1ª Profª. – *Houve escolas que proibiram os testes.*

3ª Profª. – *Não, proibir não podem.*

4ª Profª. – *Qual é então a posição do grupo?*

5ª Profª.- *Eu acho que faz sentido continuar a fazer. Dão-nos poder para decidirmos estas coisas.*

1ª Profª. – *Sim, mas o que se tem que cumprir é a lei.*

5ª Profª. – *Mas uma coisa não exclui a outra. As duas podem existir.*

1ª Profª. – *Está bem. Mas a lei é que conta. E por isso eu não tenho posição nem opiniões. Só faço perguntas. Por exemplo: a lei não diz que agora o cognitivo tem menos peso que o afectivo?*

3ª Profª. – *A lei não diz isso!*

5ª Profª. – *A minha interpretação é que deve haver um equilíbrio.*

1ª Profª. – *Ah! A sua interpretação. E a deles?*

4ª Profª.- *Então, não vamos tomar nenhuma posição?!*

5ª Profª.- *Eu não! Estou tão confusa.*

3ª Profª. – *Eu também não (...)*

## **18º Diálogo**

Extracto de uma reunião de grupo disciplinar, realizada em meados de Março de 1993:

(...) 2ª Profª. – *Vamos subir os níveis 2 para 3, se existem aquisições mínimas que não foram atingidas, só porque o aluno é muito envolvido na vida escolar, fora daquela disciplina?*

3º Prof. – *Não, não. Quem faz isso, ou manda fazer isso, está a insultar os professores. A mim, o que interessa nas atitudes são as que o aluno manifesta no trabalho da minha disciplina. Não me interessa se ele é sossegadinho ou mais turbulento. Isso são aspectos de personalidade que não são para aqui chamados. Não queiramos ser «mais papista que o Papa». Se ele é bom aluno a Educação Física, isso não me interessa para nada. Nós temos a nossa liberdade e experiência e elas é que contam. As reformas vêm e vão, como as modas. Nós permanecemos cá com a nossa inteligência.*

1ª Profª.- *Isso também não é assim. O que o aluno é em outras disciplinas interessa, porque nós fazemos uma avaliação global do aluno.*

2ª Profª. – Pois é, *falas bem, mas é que as pessoas neste momento não sabem o que pensar. Têm demasiadas dúvidas.*

3º Profª.- *Está bem. Eu com isto tudo também posso compreender que por razões programáticas se subam notas.*

1ª Profª. – *O que me parece é que os alunos com a reforma ficam sem razões exteriores a eles para estudarem. Aqueles a quem a escola não lhes diz nada, podem permanecer assim, que na prática pouco ou nada lhes vai acontecer. Vão andar por aqui sem nenhuma obrigação.*

4ª Profª. - *Eu não concordo nada com isto tudo e senti-me impotente para fazer face às pressões do momento. Acabo por passar todos e tento fazer o melhor que sei no dia-a-dia.*

3º Prof. - *Eu estou em crer que a filosofia da reforma é criar condições para que cada vez mais as famílias das classes médias dependam do ensino privado e das explicações.*

1ª Profª. – *Eu sobre isso não tenho dúvidas!*

2ª Profª. – *Eu vou persistir no trabalho que tenho sempre feito. Faço testes, pondero atitudes e penalizo quem não atinge mínimos. E fico à espera da resposta que o sistema der, porque eu não tenho qualquer problema em justificar as minhas classificações. Eu posso dar uma negativa a um determinado aluno. Outro dá outra ou não. E depois logo se vê o que acontece. Logo veremos se os Conselhos de Turma querem ou não passá-los.*

### **19º Diálogo**

Conversa do investigador com uma jovem professora na profissão e na escola, realizada em meados de Março de 1993:

(...) Inv. – *Então anda muito perdida com o novo sistema de avaliação?*

(...) Profª. – *Ai, se ando. No outro dia, estava a delegada a falar-me da posição dela. Dizia que eles querem que se passe de qualquer maneira, que assim não se entende o que é que andamos aqui a fazer, que não podemos nos desresponsabilizar da nossa disciplina e por aí fora, etc., etc. Nessa altura, a meio da conversa, aproximou-se o responsável pelos Directores de Turma e, a pouco e pouco, meio a brincar, meio a sério, e por meias palavras, lá foi dizendo que era melhor pensarmos muito bem no que íamos fazer porque poderíamos vir a ter grandes problemas. Eu pensei: olha, então este*

*é do Pedagógico, é das pessoas da escola e está a dizer isto?! Se calhar o melhor é fazer como ele diz. (...)*

## **20º Diálogo**

Extracto de uma reunião de grupo disciplinar, realizada em finais de Março de 1993:

*(...) 1ª Profª. – Há uma coisa que já devia ter sido feita. Como veio aquela circular no final do 1º período a dispensar-nos da obrigação, acabamos por não falar do assunto. Quero eu dizer que temos que combinar entre nós o que é que escrevemos na síntese descritiva.*

*2º Prof. – Eu acho que para a maioria dos alunos nada se põe. Apenas aqueles que se destacam pela positiva ou pela negativa é que valerá a pena, através de uma ou duas frases, dizer alguma coisa.*

*3º Prof. – Eu concordo. A síntese descritiva não pode ser definida. É para cada um decidir. Se definirmos alguma coisa, é mais um carimbo. Para isso já lá está o nível.*

*1ª Profª. – Mas se está lá o espaço, custa-nos alguma coisa preencher? Ora a classificação é de 1 a 5...*

*2º Prof. – Não, não. A classificação agora é de 3 a 5.*

*3º Prof. – Tudo isto é muito bonito de dizer, mas alguém quer dar alguma sugestão?*

*1ª Profª. – Utilizar a expressão progrediu...muito, bastante, etc.*

*4ª Profª. – Bom, eu fazia a proposta de voltarmos a esta questão noutra reunião, depois da reunião do Pedagógico e dos Directores de Turma.*

*1ª Profª. – Não outra reunião, não!*

*3º Prof. – Então o que querem fazer?*

*2º Prof. – Isso do progrediu ou do satisfaz é o mesmo que o nível. Vamo-nos repetir porquê? Nós até já sabemos que a maioria das pessoas não quer dar negativas.*

*7ª Profª. – Não são as pessoas que não querem. O Ministério é que não quer.*

*3º Prof. – E o espaço para escrever é muito pequeno, como sabem. Não dá para escrever nada de interesse. Cada aluno é um caso. Não vale a pena escrever nada porque é sempre uma simplificação.*

5ª Profª. – *Eu acho que só deve interessar o nível. As palavras só complicam. Eu lembro-me que a seguir ao 25 de Abril, quando tínhamos que fazer uma coisa parecida, que isto só complicava, porque os pais ficavam confusos e vinham o tempo todo pedir esclarecimentos. Por isso devemos ficar só com o nível que é já um símbolo do que o aluno é, e assim os pais compreendem logo.*

1ª Profª. – *Eu também posso concordar com os vossos argumentos. Mas o problema é que está lá o espaço e existem Directores de Turma que exigem que nós o preenchamos, até porque todos os outros grupos vão preencher.*

3º Prof. – *Qual é então a opinião das pessoas?*

(Silêncio na reunião)

6ª Profª. – *No 1º período eu estive em dois Conselhos de Turma em que preenchemos.*

2º Prof. – *Como?*

6ª Profª. – *Utilizámos a expressão «satisfaz»*

7ª Profª. – *Mas a ficha é só para a secretaria. Do que é que interessa? Valha-nos Deus! Estamos aqui às voltas e já é tão tarde!*

3º Prof. – *Nós, no passado, a seguir ao 25 de Abril, já tivemos muito espaço. Podíamos usar a nossa criatividade e fazer descrições mais individualizadas. Mas não! Só preenchíamos com «clichés» e rótulos, quase todos iguais. Uma repetição de frases feitas. Gostaram, foi?! Querem voltar a repetir a tarefa?*

1ª Profª. – *Mas é por isso mesmo. Se no passado fizemos, do que é que custa voltar a fazer? Se agora, ainda por cima, o espaço não dá para nada e temos mesmo que pôr frases feitas, porque não fazemos?*

3º Prof. – *Vamos a votos? Quem acha que se vai preencher e quem acha que se deve preencher só em casos especiais?*

(Silêncio)

6ª Profª. – *A questão não é o que nós queremos, é saber o que é que o Ministério quer.*

4ª Profª. – *Pois, se ele quiser, nós fazemos.*

5ª Profª. – *Daquilo que tenho lido sobre a reforma, parece que nos dão a liberdade de decidir como queremos. Não me parece que estejamos a correr algum risco.*

3º Prof. – *Não interessa o que o Ministério quer. Interessa é o que nós queremos.*

2º Prof. – *O Ministério deu liberdade às escolas, logo não quer nada.*

6ª Profª. – *A minha leitura também é a mesma: dá liberdade de decisão.*

7ª Profª. – *Esta questão também pode ser vista de outro modo. Quem sou eu para aqui, caso decidamos por uma expressão comum a todos, que essa expressão é a que o Ministério quer.*

1ª Profª. – *Eu não percebo esta vossa resistência. Se já fizemos no passado, porque não voltamos a fazer?*

3º Prof. – *Porque era tudo estereotipado e havia mesmo pessoas que usavam carimbos. Por isso acabou. Mas como convém ressaltar alguns casos de chumbos, poderemos registar alguma coisa.*

2º Prof. – *Mas preparem-se! Se quiserem chumbar alguém têm trabalho de papelada para cinco dias depois da Páscoa.*

3º Prof.- *Vamos votar! Quem vota que se preencha a síntese descritiva? Um voto. Quem vota que só se preencha em casos excepcionais? Sete votos. A reunião está encerrada. Está decidido que não se preenche!*

## **21º Diálogo**

Extracto de uma reunião de grupo, realizada em finais de Março de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Deve-se ter em consideração a progressão e o esforço para poder avaliar os alunos.*

2ª Profª. – *Eu acho que agora inverteu-se tudo, porque o que passa a interessar é a realização do trabalho de casa, a participação voluntária nas tarefas e a cooperação com os colegas nos trabalhos na sala. Eu até já tenho um exemplo positivo disto. Um aluno ficou a cargo de uma boa aluna e verifiquei que ele modificou completamente a sua atitude na aula.*

1ª Profª. – *Eu também tenho conseguido interessar alunos através da compensação educativa, de tal modo que agora são eles que já pedem para ir ao quadro para mostrarem aos outros que já são capazes. Eu cada vez mais me convenço que todo o problema do interesse dos alunos pela escola está no facto de, à partida, não possuírem os pré-requisitos. Apresenta-se-lhes um muro muito alto e eles desistem.*

2ª Profª. – *Mas sobre a avaliação das atitudes, o que é que se pensa?*

1ª Profª. – *Eu acho que há uma tendência para se querer sobrevalorizar as atitudes na avaliação global do aluno. Acho que isso é uma onda que vai passar. Aliás a lei sobre o assunto não é clara. Sobre ela pode fazer-se várias interpretações. Eu*

*creio que o melhor é procurar um equilíbrio entre os vários domínios. Não devemos passar do «8 para o 80».*

*2ª Profª. – Eu acho que actualmente passa a deixar de haver dúvidas sobre os 2+. Passam a ser todos nível 3. Não podemos só pensar nos testes. Eu sei que já havia colegas que assim procediam, mas eu não. Agora parece que é mesmo uma coisa para ser praticada.*

*3º Prof. – Para mim o que não está claro é o que acontece aos alunos que atingem os mínimos mas têm uma atitude face à disciplina de desinteresse.*

*1ª Profª. – Acho que nesses casos não se aplica a lei. A lei é feita a pensar nos casos inversos: os que já atingiram os mínimos. Porquê fazer questão de uma coisa dessas?*

*2ª Profª. – Valorizar as atitudes sempre fiz e por isso vou continuar a agir do mesmo modo. Valorizo-as quando vejo que um aluno fraco evolui e esforça-se. O que acho que não faz sentido é o que alguns grupos decidiram ao dar ponderações quantitativas aos vários domínios. Basta ponderar e equilibrar os vários tipos de informação. E isso só pode ser feito conhecendo cada caso. É perder tempo estar a definir ponderações gerais.*

*1ª Profª. – Mas eu acho que nós devemos «dançar conforme a música». Então definamos as ponderações. Por exemplo: 30% para os conhecimentos, 30% para as capacidades e 40% para as atitudes.*

*2ª Profª. – E agora diz-me: com base nessas ponderações, dado que estás a dar peso maior às atitudes, pode acontecer-te um aluno atingir os mínimos nos conhecimentos e estar muito abaixo nas atitudes. Vai chumbá-lo, é?*

*1ª Profª. – Não. Estas percentagens aplicavam-se só aos casos de alunos fracos.*

*3º Prof. – Mas eu acho que isso não pode ser assim, a lei ou a regra, se existe, é para todos. Se não, é preferível não existir. (...)*

## **22º Diálogo**

Conversa do Investigador com uma professora em finais de Março de 1993:

*Inv. – Você tem vindo a tomar posições muito claras e desafiantes comparativamente com os outros colegas da escola.*

*Profª. – Sim, talvez. Acho que a maioria dos professores que diz vai passar todos os alunos, argumentando que não quer ter chatices, não é bem assim. A verdadeira*

*razão é a de terem de justificar os chumbos por escrito perante, por exemplo, um inspector. Têm medo que isso os possa pôr em causa porque pode evidenciar as suas incapacidades ou incompetências. Eu, como disse na reunião, não tenho desses tipo de problemas. E acho que isto é uma onda que tem que passar porque senão os estragos vão ser maiores do que os erros que se queria combater. Basicamente vou continuar, como disse, a proceder do mesmo modo. A avaliação de atitudes conta para todos, não é só para os alunos fracos. Uma coisa que não fazia e que vou passar a fazer é: dar «4» ao aluno que simultaneamente atinge os objectivos mínimos em atitudes e conhecimentos. Mas, embora não queira, e seja agora quase pecado dizê-lo neste momento eu tenho consciência que acabo no fim, se não pensar duas vezes, por valorizar mais a componente transmissiva da escola. Em 51%. Acho que antes de ser educadora sou professora. Não abduco disto, se o fizer passo a ser mãe deles, e isso eu não quero, já me chegam os meus filhos.*

*Inv. – No outro dia, quando..., envolveu-se numa discussão sobre os objectivos mínimos. Importa-se de me explicar melhor o seu ponto de vista?*

*Prof<sup>a</sup>. – Discutia porque ainda não percebi como é que se pode definir mínimos em abstracto, sem tomar em consideração os alunos em concreto.*

*Inv. – Mesmo quando houver exames de aferição no final do ciclo?*

*Prof<sup>a</sup>. – Quando houverem, o problema vai-se pôr com mais evidência. Mas mesmo nessa altura acho que nos vamos iludir, porque haverá sempre desigualdades de mínimos entre escolas e regiões. Do que vale então defini-lo em cada escola? E depois há o problema maior de eu chegar a um acordo com outro colega. Acho que seria uma violência eu estar a obrigar um colega a pensar como eu, ou o inverso. Era mesmo uma violência para os alunos estar-se-lhes a fazer exigências em abstracto sem os tomar em consideração. Veja o que a... fez. Definiu os mínimos a pensar nas turmas que tem. Aquilo para mim são quase os máximos. É por isso que não interessa definir mínimos em geral. Apenas interessa seleccionar alguns objectivos gerais mais prioritários e depois deixar às pessoas o trabalho de os definir em concreto (...)*

### **23º Diálogo**

Extracto de uma reunião do Conselho Pedagógico em finais de Março de 1993:

(...) 1ª Profª. – *Acho que a avaliação das atitudes é uma questão muito delicada. Às tantas estamos é a avaliar a educação que os pais dão às crianças, e isso não faz sentido. Devemos pensar antes em fomentar e estimular, não em avaliar.*

2ª Profª. – *Isso não faz sentido, porque a pensar assim está-se a partir do princípio que a avaliação tem que ser sempre penalizadora e selectiva. No momento quer-se é uma avaliação formativa, logo faz sentido avaliar atitudes porque vamos pegar nos aspectos positivos dos alunos. Não vamos evidenciar os negativos.*

3ª Profª. – *Não sei se isso é tão simples, assim.*

4ª Profª. – *Se o miúdo é racista, não vou lhe dar uma negativa. Vou é procurar que ele deixe de o ser.*

2ª Profª. – *Mas estamos todos de acordo, então.*

4ª Profª. – *E como é que fazemos se a atitude for negativa e os conhecimentos positivos?*

2ª Profª. – *Se ele tem conhecimentos, deve ter capacidades, logo, se quisermos ponderar, será sempre um nível 3. Nós sempre fizemos assim. Não sei qual é a dúvida. A diferença na actual reforma está no modo como se ministram os conteúdos. Eles deixaram de ter um fim em si próprios. São para ser ensinados em articulação com o desenvolvimento de atitudes e capacidades. È uma visão não académica. A base das atitudes e das capacidades são os conhecimentos. Elas não se podem desenvolver sem conhecimentos, mas sempre de um modo articulado. Não devemos por isso separar os domínios. A avaliação é global e a unidade é o ciclo. Acho que a razão de tudo isto está no facto de a família já não ocupar o lugar que ocupava. Logo temos que ser nós a ocupar esse lugar.*

4ª Profª. – *Eu não! Se a família se demite das suas responsabilidades, eu também.*

1ª Profª. – *Pois, mas o Ministério não quer que nós nos demitamos.*

4ª Profª. – *Se tiver um aluno com negativas, elas permanecem. Se o Conselho da Turma o quiser passar, será com a minha informação negativa.*

1ª Profª. – *Não interessa o número de negativas. A avaliação é global.*

3ª Profª. – *Como é que a avaliação é global se a base do trabalho é disciplinar?*

1ª Profª. – *Tentámos, não é?! Sempre tentámos. Isto não é novo. (...)*

## **24º Diálogo**

Extracto de uma entrevista com um professor, realizada em finais de Março de 1993:

(...) Prof. – *Com esta coisa agora da avaliação de atitudes tenho trabalhado mais do que em anos anteriores, porque para avaliar aquelas dimensões tenho que criar actividades que permitam ver se os alunos as têm. Se não têm, temos que permitir que eles as aprendam. Não se pode só avaliar sem ter dado oportunidade aos alunos para mostrarem que são capazes. Temos que ter actividades adequadas a esse fim.*

### **25º Diálogo**

Extracto de uma conversa do Investigador com uma professora no início de Abril de 1993:

(...) Prof<sup>a</sup>. – *Nós estamos sempre a avaliar as atitudes dos alunos. Fazê-mo-lo é de um modo muito intuitivo, pessoal e pouco preciso. E isso, comigo, sempre influenciou as notas que os alunos tinham. Nunca dei notas só pelos testes. Agora temos que passar a avaliar as atitudes de um modo mais pensado, preciso e geral. (...)*

### **26º Diálogo**

Conversa do investigador com uma professora, realizada em finais de Abril de 1993:

(...) Inv. – *Estive a falar com um pai da associação e ele dizia-me que achava bem este novo sistema de avaliação porque avaliar só pelos testes estava errado.*

Prof<sup>a</sup>.- *Eu também acho. Eu nunca avaliei os alunos só pelos testes. Os meus alunos sabem que todo o tipo de trabalhos realizados ao longo das aulas também contam para a nota. Muitas vezes verifico que alunos que evidenciaram mais ou menos saberes têm pontualmente classificações nos testes que não são esperados. Nestes casos eu não levo em consideração o valor do teste, porque sei que o aluno vale mais.*

Inv. – *Mas o que é facto é que os pais têm muito esta ideia.*

Prof<sup>a</sup>. – *Eu percebo porquê. É que normalmente há uma relação próxima entre o comportamento do aluno na aula e os resultados dos testes. É por isso que se confundem.*

## **2ª PARTE**

### **TESTEMUNHOS E OPINIÕES**

#### **I. Dos princípios à prática**

1º - «Estou 100% a favor destas medidas, teoricamente. O que faltam são as condições práticas para as realizar».

2º - «Este sistema de avaliação foi implementado sem haver o mínimo de formação de professores e sem serem criadas as mínimas condições para a sua aplicação. Há muito pouco esclarecimento e muitas informações divergentes».

3º - «Este modelo de avaliação é talvez mais completo, mas mais difícil de pôr em prática. No papel é ótimo, mas, na realidade das nossas escolas, um fracasso».

4º - «Os aspectos positivos, que os há, vão ficar no papel. Na prática só os negativos vão estar presentes».

#### **II. E os alunos...só desgraça?**

5º - «Isto é a bandalheira do sistema. Vai ser uma balda! Quando o aluno começar a entender o sistema, vai ser uma balda!».

6º - «Com esta avaliação os resultados estão à vista: ignorância, indisciplina e balda».

7º - «Está tudo errado! Até aceito que as reprovações devam ser raras ou poucas, porque há alunos que andam a marcar passo. Mas não há dúvidas que a reprovação ainda era um meio para eles adquirirem aprendizagem».

8º - «Os alunos estão ainda mais desmotivados, principalmente os alunos com dificuldades e desinteressados. Os alunos que eram desatentos, e já não estudavam, conseguem estar piores».

9º - «Os alunos apenas têm a noção que ninguém chumba».

10º - «Apesar de tudo, e mesmo com as consequências de os professores deixarem passar alunos sem eles merecerem, apesar de tudo, este ano nota-se um empenhamento muito maior dos professores para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades».

11º - «Ainda é cedo para ver se as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem mudaram».

### **III. Os mínimos para uns e os outros...**

12º - «O aluno pode trabalhar o mínimo e, como entretanto há os objectivos mínimos estabelecidos, ele facilmente os atinge».

13º - «Trabalha-se para alcançar os mínimos. Até os bons alunos são avaliados em função dos mínimos».

14º - «Com este sistema, os bons serão cada vez menos bons. Os maus não vão ter oportunidade para melhorar. O nível de 'performance' vai baixar. Daqui por uns anos é que se vão dar conta, mas nessa altura vai ser tarde. Teremos uma sociedade com indivíduos mal preparados».

15º «O novo sistema pode, por um lado, evitar que os alunos se arrastem na escola repetidamente durante vários anos. Por outro lado, pode cortar as pernas a alunos que poderiam ir mais longe».

16º «O novo regime de avaliação, o mais justo é o sistema de reprovações. As crianças podem desabrochar mais tarde, mas, no entanto, não adquirem as aprendizagens fundamentais e as suas dificuldades vão aumentando».

17º-« Devia era haver triagem dos alunos logo à entrada».

### **IV. Só papéis?...**

18º- «Parece que estamos em profissionalização. É só papéis, contactos com os encarregados de educação e arquivos. Não podemos permitir que os pais depois venham dizer que chumbámos os alunos sem os avisarmos».

19º- «É como se estivéssemos no estágio. Tudo isto tem que estar em ordem».

20º- «Estou farta de fazer fichas suplementares. Eu é que tenho trabalho! Os alunos com dificuldades não fazem os trabalhos, continuam a não se interessar».

21º- «As reuniões de avaliação não passam do preenchimento de papéis. O modo como circulam as sínteses descritivas...! Cada um escreve uma cantilena! Cantilena que se repete só para ornamentar a nota que foi já dada. Mera burocracia!».

22º- «Quem está para se incomodar a fazer relatórios sobre relatórios e sujeitar-se a ser chamado à atenção por ter reprovado um aluno? Os professores não têm 20 anos toda a vida, nem são românticos toda a vida. Chegam quase ao fim da carreira e dizem: - Vou-me incomodar porquê? Se é assim que o Ministério quer, assim será».

## **V. Constrangimentos, apoios e opções**

23º - «Uma negativa de um aluno leva à construção de um plano em que se diagnosticaram e se traçam estratégias de remediação e o prazo para aplicação do referido plano. Esta função, imposta administrativamente, é, no fundo, um dever de qualquer docente que se interesse em fazer aprender. Esta preocupação já muitos professores a tinham, mas agora, como é uma obrigação, talvez isso leve outros a reflectir com mais cuidado na razão das notas que atribui».

24º - «Não há horas, não há espaços, nem professores suplementares. Não podemos trabalhar com actividades diferenciadas para oferecer aos alunos com dificuldades e também aos alunos que pura e simplesmente são cabulões».

25º - «As estratégias que usamos nos planos individuais são: ensino mais individualizado; progressão mais lenta; um maior número de exercícios marcados para casa; um acompanhamento familiar mais atento com a verificação dos trabalhos de casa».

26º - «A elaboração de planos de apoio é mesmo só para ficar no papel. Não há condições para os aplicar».

27º - «Nesta escola, a obrigação de fazer os planos de apoio, quando o aluno tem negativas, não alterou nada. No entanto, sei que houve escolas onde não houve qualquer proposta de avaliação sumativa extraordinária, e isso deve resultar da sobrecarga de trabalho que isso acarreta».

28º - «Devido ao elevado número de alunos por turma, e porque a escola não tem capacidade e recursos para prestar apoios, muitas notas subiram de dois para três».

## **VI. Um pai de uma Associação...**

29º - «Sobre o novo sistema de avaliação posso dizer que ainda não tenho uma opinião muito bem pensada (...). Eu, por experiência própria, acho que a escola não deve avaliar só por testes. Eu gosto de compreender as coisas, não de fixar. Acredite que sou mesmo uma desgraça a fixar coisas. Nomes de pessoas, por exemplo. A minha filha também é assim. Portanto, como agora se quer uma avaliação contínua, em que se avalia tudo, mesmo o comportamento e o ambiente que a criança gera à sua volta.

Veja a minha filha: apesar de ser atleta de um desporto, não tem conseguido tirar partido disso na educação física. Eu fui perguntar ao professor (que é meu conhecido) porquê. Ele respondeu-me que isso se devia ao comportamento dela nas aulas.

Está a ver? Eu acho bem que a escola se preocupe com outras coisas que não sejam só saber ou fazer melhor ou pior».

### 3ª PARTE

#### COMENTÁRIO (por Telmo H. L. Caria)<sup>1</sup>

#### **A reforma da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura do(s) professor(es)<sup>2</sup>**

Pediram-nos um comentário sobre o material etnográfico apresentado. Fomos mais longe, provavelmente. Não resistimos à tentação de especular demoradamente sobre um conjunto de dados que nalguns casos estão para além dos apresentados atrás, dados que se inscrevem num trabalho de observação participante que realizamos desde Setembro de 1992, também numa escola C+S. Mais: julgamos poder afirmar que, apesar de estarmos a colocar hipóteses perante um estudo de caso, esta singularidade social parece ter bastante de universal ao conjunto das escolas C+S portuguesas em causa. O conjunto dos dados apresentados parecem confirmar esta suposição ao evidenciarem discursos muito semelhantes e ao deixarem adivinhar ambientes, atitudes e predisposições também semelhantes. Em todas as escolas aparece inúmeras vezes uma mesma frase, relativa à nova avaliação, facto que julgamos como o exemplo mais típico de uma cultura onde sobressai alguns traços marcantes de homogeneidade, a saber: «os alunos vão passar sem saberem».

1. O primeiro comentário, de ordem geral, que julgamos mais importante e que nos parece ser um dos fenómenos mais evidenciados, é o facto da interpretação do despacho sobre a nova avaliação não ser realizada no contexto do seu conteúdo e finalidades, mas sim no contexto da estrutura de interacção social e das estratégias práticas do agir que constituem a cultura do professor.

Os professores interpretam o novo sistema de avaliação com base nas representações, práticas e ideologias pedagógicas que construíram ao longo da sua experiência profissional e a partir das particularidades locais da escola onde interagem<sup>3</sup>, reproduzindo e reconstruindo o sentido das suas práticas sociais<sup>4</sup>. O que se apresenta

---

<sup>1</sup> Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

<sup>2</sup> Comentários e notas de investigação sobre um conjunto de registos etnográficos.

<sup>3</sup> A nossa abordagem baseia-se num paradigma construtivista, embora não entremos na discussão dos vários autores e correntes de pensamento.

<sup>4</sup> Ver os diálogos 5º, 9º, 12º, 16º, 17º, 20º, 23º, 25º, 26º, da 1ª Parte, onde aparecem referências: á tradição do fazer; a práticas que permanecem inalteradas apesar das leis; a exigências supostamente feitas no novo quadro legal, mas que decorrem do anterior e não do que está em vigor; a práticas já existentes que ganham legitimidade acrescida no novo quadro legal ou perdem sentido social por força da sua

como demasiado distante da cultura do professor é como que filtrado, acabando tudo aquilo que não passa no filtro por se tornar incompreensível ou ser ignorado e mesmo julgado como insultuoso, absurdo ou tido como orientado por intenções ocultas, não explicitamente anunciadas<sup>5</sup>.

Daqui decorre não fazer sentido dizer que os professores estejam mal informados ou mal formados, ou que não lêem a lei, porque, do ponto de vista do professor<sup>6</sup>, o problema estará, inversamente, no facto do Ministério não conhecer, ou estar mal informado, sobre a cultura das escolas e as experiências dos professores.

De um ponto de vista sociológico, diríamos que a questão não pode ser pensada em termos daquilo que está certo ou errado. Para nós, o problema resulta do facto de estarmos perante duas ordens de organização social do conhecimento: o conhecimento letrado, legal, geral, anónimo e cientificamente informado; o conhecimento experiencial, particular, técnico/pragmático e baseado em solidariedades interpessoais<sup>7</sup>.

Estas duas ordens de conhecimento apresentam-se desarticuladas, pois poderemos dizer, com base no nosso trabalho de campo<sup>8</sup>, que, aparentemente, a maioria dos professores de facto conhece pouco o despacho da avaliação e pouco o usa para, com base nele, decidir e agir. Mais: os dados deixam entender que preencher fichas e escrever relatórios «práticas muito intensificadas com a nova avaliação» pode ser considerado como uma forma do professor ficar mais exposto ao controlo da organização burocrática, na medida em que pode ser mais facilmente responsabilizado por aquilo que faz<sup>9</sup>. Para os professores, escrever sobre o que praticam pode ser correr um risco desnecessário quando se torna tão fácil escrever aquilo que o Ministério quer

---

institucionalização; a práticas contestadas no passado, que agora são retomadas, porque se julgam novamente impostas no presente.

<sup>5</sup> Ver os diálogos 2º, 3º, 8º, 13º, 12º, 15º, 18º e 23º, onde os sentimentos de confusão, pasmo e perplexidade ou as interpretações sobre as intenções do Ministério, em termos de ocultação e insulto à dignidade profissional dos professores, estão evidenciadas.

<sup>6</sup> O raciocínio que coloca a questão em termos de erro, falha ou falta «verbalizado porque interiorizado também por alguns professores» reproduz o mesmo esquema de exterioridade e constrangimento organizacional que os professores vivem, levando a ignorar e a desvalorizar, nos processos de formação e / ou inovação, a cultura do professor.

<sup>7</sup> Sobre esta problemática, publicado em português: Raul Iturra, Fugirás à escola para trabalhares a terra, Lisboa; Escher, 1990; Jack GODY, A domesticação do pensamento selvagem, Lisboa, Ed. Presença, 1988.

<sup>8</sup> Fazemos esta afirmação tomando por base dados de observação directa relativos às discussões entre professores a que temos assistido, a propósito do conteúdo do despacho da avaliação. O diálogo 16º também nos parece ilustrativo desta apreciação.

<sup>9</sup> Ver os 18º e 22º testemunhos da 2ª parte e o 22º diálogo da 1ª parte. Particularmente interessante é também o caso do diálogo 17º, pois põe em evidência a relação entre escrita e maior grau de responsabilidade e implicação profissionais. Interessante, também, é o paralelo que é feito nos testemunhos 18º e 19º entre o trabalho da profissionalização e o da nova avaliação.

ler «que supostamente é feito», evitando «ter chatices». É explicitamente afirmado que escrever é «preencher papéis», «tratar de formalidades», «ornamentar notas» e «fazer para mostrar ao Ministério»<sup>10</sup>.

No entanto, os professores são ávidos de informação oral sobre o que se encontra escrito, quer seja aquela do colega que leu a lei, quer seja a do especialista, ou seja a do professor que ocupa um lugar de gestão na escola.

O modo escrito do conhecimento é, pois, desvalorizado, sendo substituído pela sua manipulação oral, utilizando-se a expressão, inúmeras vezes proferida: «ouvi dizer que o Ministério quer...»<sup>11</sup>. A este propósito, num nosso outro trabalho, afirmávamos:

«...é condição de qualquer argumentação ou contra-argumentação, para defesa de um ponto de vista (sobre os documentos da reforma), dizer-se que “se ouviu dizer”. Mais interessante, ainda, é o facto de termos verificado ter mais força argumentativa o que se ouviu, a colegas que fizeram, do que o que está escrito ou determinado oficialmente (...). O saber sobre o que se ouviu dizer surge determinado pela preocupação de fazer e não pela de reflectir, concluir conceptualmente ou decidir pela avaliação do melhor meio (...) “ouvir dizer” é um modo de encontrar uma tradução daquilo que está escrito, evitando debruçar-se sobre os textos e procurando encontrar tradutores legítimos que, ao interpretarem o escrito, consigam “descobrir” o que é para se tomar em conta e qual a tradução pragmática daquelas palavras. Neste caso, utiliza-se predominantemente um registo narrativo da linguagem, no qual se identifica a pessoa que se “viu dizer”, as circunstâncias em que tal ocorreu «que legitima o actor do discurso» e procura-se reproduzir a sequência das palavras que estavam contidas no discurso. Trata-se de algo que, apesar de se ter ouvido, também foi visto na pessoa que “fez” o discurso»<sup>12</sup>.

Dentro desta manipulação oral do escrito o nosso trabalho de investigação tem mostrado que o professor interessa-se pelas interpretações que provenham dos serviços centrais do Ministério e que digam exactamente como proceder; interessa-se pela interpretação do colega professor que descodifica o articulado legal e normativo no âmbito do contexto da acção, evidenciando contradições, consequências e efeitos

---

<sup>10</sup> Ver, para além do referido na nota anterior, o testemunho 20º e 21º da 2ª parte. Temos verificado que muito do que se escreve em relatórios, planos e projectos faz-se copiando o que os colegas já fizeram. Alguns casos houve, de professores, que escreveram relatórios mais detalhados sobre os alunos, tendo tal conduta causado admiração no grupo e considerada por alguns como sendo de uma «pessoa muito generosa» e, por outros, como uma «parvoíce».

<sup>11</sup> Ver diálogos 2º, 3º 7º e 10º, onde se encontra esta expressão e outras com sentido e fins equivalentes.

<sup>12</sup> Telmo CARIA, isto é de partir a carola – o ambiente numa escola face á reforma educativa. Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 1992.

perversos interessa-se pela interpretação do especialista que ponha em evidência as contradições teórico/ideológicas e torne claro as intenções ocultas.

Em síntese, o professor interessa-se por dimensões aparentemente contraditórias: a pormenorização das imposições administrativas necessárias ao seu trabalho de executor de uma política e as críticas aos fundamentos ou efeitos da legislação que dão voz às suas apreensões e confusões «cujo sentido está implícito na sua cultura» face às novas exigências. Mas ambos os interesses têm algo em comum: o facto de provirem de outros que, no saber e no poder são hierarquicamente superior aos professores. Deste modo, o trabalho de contextualização, adaptação e desenvolvimento da nova regulamentação à realidade da escola é inibido e secundarizado.

2. Parece haver unanimidade entre os professores sobre o facto de se ter que passar à avaliar os alunos não exclusivamente com base em testes sumativos<sup>13</sup>. Aqueles professores que avaliavam exclusivamente por testes reconhecem que agora terão que mudar, ou antes, fazer como os outros colegas já faziam, tornado-se a mudança facilmente aceite, pois inscreve-se numa prática que já tinha ganho sentido para o grupo<sup>14</sup>.

O inverso também é falado, isto é também se refere a alternativa de acabar completamente com os testes, mas tal não chega a ser levado a sério, pois, aparentemente essa possível prática não é reconhecida pelo grupo como passível de ser aceite no âmbito das suas normas sociais e profissionais<sup>15</sup>.

Quanto a outros aspectos, por exemplo, sobre o entendimento a dar ao facto de se pretender uma avaliação formativa, quase nada aparece evidenciado<sup>16</sup>. Grande parte do debate faz-se no contexto da reacção às imposições administrativas do Ministério e não no contexto da prática pedagógica quotidiana.

O novo regime de avaliação é interpretado, como dissemos, à imagem do já praticado: a avaliação de atitudes é tida como sinónimo de avaliação sócio-afectiva, e esta é tomada quase sempre como a parte formativa da avaliação. Deste modo, o significado de avaliar atitudes é o de uma avaliação qualitativa, por oposição ao

---

<sup>13</sup> Ver os diálogos 14º, 17º, 21º e 26º. O diálogo 26º parece-nos ser particularmente interessante porque talvez possa ser considerado como um caso limite de adaptação do discurso às novas exigências, sem que nada em substância mude: o essencial seria ainda, apesar de tudo, o teste.

<sup>14</sup> Ver a este propósito o 2º diálogo.

<sup>15</sup> Ver a este propósito o diálogo 17º

<sup>16</sup> Os diálogos 14º e 24º constituem honrosas excepções. O 6º diálogo, da mesma escola, também contém algumas referências às práticas, mas o seu principal interesse está no facto de implicitamente dar uma definição de avaliação formativa no contexto da acção da sala de aula.

quantitativo dos testes, esgotando-se quase totalmente aqui a concepção que se tem de avaliação formativa<sup>17</sup>.

No entanto, fica a dúvida, aparentemente para a maioria dos professores: o que farão aqueles que já consideravam as atitudes dos alunos na avaliação? Será que a reforma também se dirige a esses?

3. Esta dúvida surge porque, para os professores que já ponderavam as atitudes dos alunos «e portanto não avaliavam só por testes», parece ser incompreensível daqui surgir a possibilidade de transformar o insucesso numa excepção no final do ano, que não seja simultaneamente final de ciclo, como afirma textualmente o despacho da avaliação.

A dúvida não é ultrapassada com o raciocínio em termos de ciclo porque a organização local da escola está feita ano a ano: não existe continuidade dos professores com os mesmos alunos do ciclo; não se concentram os mesmos professores nas mesmas turmas<sup>18</sup>. A prática, é tendencialmente, os professores concentrarem-se numa disciplina e num ou dois anos escolares e dispersarem-se pelas turmas, de modo a poderem mais facilmente ter horários concentrados de manhã ou de tarde. Deste modo, todos os anos lectivos têm novos alunos e trabalham com outros professores.

Perante estas dificuldades em conseguir reorganizar a escola, para ela responder mais cabalmente às responsabilidades acrescidas dos professores, em termos de continuidade de ensino/aprendizagem e de trabalho de equipa, cria-se uma zona de indeterminação e indefinição sobre as estratégias a seguir localmente pelos professores. Perante o novo, ele é interpretado à luz do modo de agir actual, tornado-se incompreensível, a menos que se modifiquem as condições em que se realizam as práticas dos professores, isto é, a menos que se modifique, neste particular, a organização local da escola no modo de conceber, organizar e atribuir horários.

3.1. Mas porque é que a escola localmente não se reorganiza para criar horários de professores que permitam o trabalho prolongado em equipa e dar continuidade às aprendizagens dos alunos ao longo do ciclo?

---

<sup>17</sup> Ver os diálogos 6º, 7º, 8º, 13º, 16º, 21º e 23º, particularmente interessantes pela aproximação que tentam fazer ao que consideram ser a avaliação formativa são os diálogos 13º e 23º. Nestes casos os professores afirmam por valorizar o que é positivo e ignorar, nos desempenhos dos alunos o que é negativo. É esta avaliação formativa possível nas actuais condições da prática dos professores?

<sup>18</sup> Verificamos, consultando as fichas de preferências de horários do ano lectivo passado, entregues ao Conselho Directivo, que apenas três professores fizeram pedidos para continuar com algumas das turmas que haviam tido. A dois deles foi atendido o pedido. Posteriormente, fomos informados que apenas um deles tinha por costume na escola exprimir esses tipo de preferências nos horários.

### 3.2. Porque é que se vai tão longe, dizendo que já não se quer que os alunos saibam e que o objectivo é somente poupar dinheiro?

A hipótese de explicação para a primeira questão pode-se prender com o facto, já aludido acima, de haver um divórcio entre o conhecimento letrado e o conhecimento prático. Este corte baseia-se numa divisão de poder: a desigualdade entre o trabalho de concepção, planeamento e decisão (serviços centrais do Ministério e especialistas em educação), indissociável da escrita, dado ser feito à distância e para controlo daqueles que agem, e o trabalho de execução, aplicação e contextualização (professores e escolas), indissociável de um modelo de acção predominantemente prático<sup>19</sup>.

Para além deste divórcio dos professores das tarefas de concepção e planeamento (tipo de trabalho racionalizado e previsional), a própria natureza do trabalho pedagógico e de interacção de sala de aula, baseado numa sucessão de situações imprevistas que exigem improvisação<sup>20</sup> por parte do professor, favorece a possibilidade do saber da profissão não poder ser concebido inteiramente (ou mesmo não poder ser totalmente) dentro do modelo racional/previsional, típico do pensamento científico/tecnológico em que se baseia o saber letrado<sup>21</sup>. A associação destes dois fenómenos poderão justificar, por hipótese, o afastamento dos professores mais envolvidos na actividade pedagógica com os seus alunos da actividade de gestão, dado esta actividades ser uma aplicação da epistemologia racional à priori e previsional,, na qual estes professores tendem a não operar.

Deste modo, por hipótese, as escolas que não experimentam outros modelos de organização por sua iniciativa, isto é, que não procuram potenciar a autonomia pedagógica que lhes é dada localmente, não o farão, eventualmente porque os lugares de gestão ou de influência na decisão, na escola, não estão ocupados pelos professores que mais sentiriam a necessidade de reorganizar localmente a escola, isto é, aqueles que mais desenvolvem uma pedagogia e epistemologia pessoais, de tipo interactivo e particularista, que mais reflexivos são sobre o seu pensamento prático e que, por isto,

---

<sup>19</sup> Sobre a problemática da divisão do trabalho entre concepção e execução, ver um trabalho que julgamos uma boa síntese da discussão que tem havido: Marta JEAN, «Los enseñantes y la racionalización de trabajo en educación...» *Revista de Educacion*, 296, Madrid, 1991, pp. 231-245.

<sup>20</sup> Especialmente se estamos perante professores que desejam e buscam ter com os seus alunos uma relação afectiva intensa, baseada em laços inter-pessoais.

<sup>21</sup> Sobre o tipo de pensamento e racionalidade adaptado ao trabalho pedagógico, ver, por exemplo, em português: Angel P. GOMES, «O pensamento do professor...», in: A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992, pp. 93-114.

mais necessidade teriam de mudar a organização burocrática da escola. Esta hipotética divisão de trabalho, entre professores, seria uma especificação da divisão e separação mais geral, já atrás referida, entre o conhecimento letrado e legal e o conhecimento experiencial e inter-pessoal.

Uma possível hipótese de explicação para a segunda questão é, por um lado, porque já existe um passado de desvalorização de saberes, quando se decretou que se podia transitar com negativas a duas disciplinas e se podia ponderar outros casos com mais negativas, votando em Conselho de Turma a subida de classificações de algumas disciplinas<sup>22</sup>. Por outro lado, porque ao deixar de haver uma relação entre classificações negativas e reprovações (ao mesmo tempo que não se criam as condições organizacionais para o professor acompanhar os mesmos alunos no ciclo), dá-se um novo incremento na desvalorização dos saberes disciplinares e do poder de uma determinada disciplina influenciar o percurso escolar dos alunos, ao condicionar a posse de determinado diploma. Isto é, há uma perda de poder sobre as consequências dos resultados do trabalho (perca de controlo simbólico e ideológico sobre o processo de trabalho pedagógico<sup>23</sup>) sem que tal, do ponto de vista do professor, seja compensado a outros níveis.

A perda de poder disciplinar parece ser particularmente sentida<sup>24</sup> porque os professores foram formados dentro de um modelo disciplinar onde vai ancorar a sua identidade profissional, dado ela basear-se fundamentalmente na posse e monopólio de um saber disciplinar especializado, feito à imagem do especialista (professor universitário), o qual é tomado por muitos professores como o seu grupo de referência. Podemos mesmo especular se esta nova orientação não será inibidora do desenvolvimento da profissionalidade dos professores, pois se utilizarmos como padrão de referência as profissões de médico e advogado<sup>25</sup>, poderemos estar perante a diluição

---

<sup>22</sup> Estas situações de votações de notas em C.T. são das questões mais espontaneamente referidas pelos formandos quando abordamos o tema da avaliação em sessões de formação de professores. A este propósito, os professores expressam sentimentos de falta de dignificação profissional e relatam situações de injustiça e discriminação escolares.

<sup>23</sup> Marta JEAN, *op. cit.*, p. 243.

<sup>24</sup> Ver os diálogos 18º, 19º, 22º e 23º.

<sup>25</sup> Sobre esta problemática, ver por exemplo, publicado em português: Helena ARAÚJO, «Profissionalismo e Ensino». *Cadernos de Ciências de Sociais*, 3, Porto, 1985, pp. 85-103.

do saber especializado (disciplinar) do professor, ou, pelo menos numa visão mais optimista, a substituição do saber disciplinar por outro tipo de saber.

O Ministério quer dar poder aos professores, mas contraditoriamente, muitos professores sentem que, individualmente, perderam poder com a alteração do sistema de avaliação. Na falta de processos de trabalho em comum e de estratégias de acção colectiva pensadas como projectos educativos das escolas, alguns professores, muito justamente, perguntam: perdemos poder e o que é que ganhamos? Aparentemente, para estes professores, nada!

4. Os dados mostram que esta situação social de perda ou falta de poder por parte dos professores origina dois tipos de fenómenos: a auto-desvalorização pessoal e profissional<sup>26</sup>, e o sentimento de medo perante o arbítrio institucional<sup>27</sup>.

Os professores não se julgam capazes de dominarem as situações. Sentem-se ultrapassados pelos acontecimentos. Aqueles que criam, no mesmo momento desvalorizam aquilo que fazem: «não deve estar muito certo»; «está aqui feito, mas eu não sei muito disto»; «eu fiz, mas não sei se é assim». Os professores resistem a investir profissionalmente, a envolver-se, pois para eles, baseados eventualmente na sua experiência, o Ministério poderá sempre dizer, porque foi quem fez e muda a lei, que «não é assim como os professores disseram ou fizeram mas sim como ele quer». É percebido que o valor dos argumentos ou justificações dos professores de nada valerão face aos agentes sociais que detêm o poder político e social na organização<sup>28</sup>.

Uma das interpretações para estes factos estará certamente na circunstância de os professores trabalharem e serem socializados profissionalmente numa organização

---

<sup>26</sup> Ver os diálogos 7º, 8º, 13º e 18º, onde estão evidenciadas a dificuldade e a inibição dos professores em lidarem com a sua inter-subjectividade e com aquilo que é incerto, discutível e supostamente «menos bem», isto é, as dimensões da realidade onde os professores poderiam afirmar a sua autonomia e criatividade profissionais. Como reverso, alguns professores parecem aspirar ao certo, ao observável, ao objectivo, ao obvio, etc, isto é, a todas as dimensões de conhecimento da realidade que expressam o poder do pensamento letrado e do poder central, dos quais os professores estão tendencialmente desapropriados.

<sup>27</sup> Ver os diálogos 1º, 3º, 6º, 15º, 16º, 17º e 22º, onde o receio e o medo são apresentados como provenientes das mesmas razões que justificam a dificuldade em lidarem com a sua inter-subjectividade, referido na nota anterior. Deste modo, o espaço que poderia ser afirmação profissional é pensado como debilidade perante os arbítrios e controlos institucionais.

<sup>28</sup> Ser claro ou querer clarificar a ter posição ou opinião sobre algo pode ser considerado perigoso (sentido dos diálogos 12º, 16º, e 17º). Numa palavra: não estamos aqui para decidir por nós, mas antes para adivinhar o que o Ministério quer que nós decidamos (sentido do 20º diálogo).

burocrática, onde o que interessa para uma parte significativa dos professores é saber o que o chefe quer<sup>29</sup>. E que fazer quando o «chefe» não é claro a dizer o que quer?

Estamos em crer que para alguns professores o seu dilema principal resulta do facto de o chefe não ser claro «no modo como se deve interpretar a lei». A aspiração (ainda que inconsciente) será, neste caso, a de pretender tornar a escola uma organização mais burocrática. A sua atitude quotidiana é exemplo disso: procurar passar despercebido na organização (ser anónimo); procurar ser indiferente face aos acontecimentos (ignorar); procurar não se envolver nem criar laços afectivos (não implicação); procurar cumprir o mais estritamente e minimamente possível as ordens (executar); não se perguntar sobre os efeitos das suas práticas (não prever)<sup>30</sup>.

A pergunta que outros professores fazem, particularmente os denominados «carolas», é a de saber se vale a pena mais esforço e mais trabalho, quando o poder político e social da profissão permanece invariável, mesmo quando «nos querem dar poder» porque «quem dá poder hoje também pode tirar a qualquer momento». «E depois do que é que valeu o esforço?».

Não será a reforma um exemplo concreto do poder que não se dá (ela é decidida centralmente sem a participação dos professores), ou mesmo que se retira (existem rotinas, modos de proceder e tradições do fazer que perdem sentido, fazendo aumentar os constrangimentos institucionais sobre os professores mais experientes), e do poder que, contraditoriamente, se afirma querer dar (autonomia pedagógica das escolas)?

5. Um dos aspectos mais referenciados nos diálogos prende-se com o problema da definição dos objectivos mínimos disciplinares. Do nosso ponto de vista, são postas em realce três questões da maior importância:

5.1. para quê definir objectivos mínimos, se depois cada turma é um caso<sup>31</sup>?

5.2. Como chegar a um acordo que não seja a imposição da minha vontade a outro colega ou vice-versa<sup>32</sup>?

---

<sup>29</sup> Particularmente ilustrativo sobre o modo condicionado de agir no contexto da organização escolar é o 10º diálogo, onde uma das professoras exprime a sua perplexidade quando se dá conta que existem outros professores (possuidores de outra cultura profissional) que querem fazer o que supostamente o Ministério pretende que estejam obrigados a isso.

<sup>30</sup> Esta postura é, no entanto, fonte de conflitos (no caso da escola que investigamos) entre os professores, particularmente nas críticas que os chamados «carolas» (professores mais dedicados à animação escolar e actividades extra-curriculares) fazem à maioria dos professores, considerados por aqueles como profissionais, porque não participam nas actividades extra-curriculares de animação global da escola ao longo do ano.

<sup>31</sup> Ver os diálogos 1º, 3º, 8, 16º e 22º.

<sup>32</sup> Ver o 22º diálogo.

5.3. Com que base vamos decidir o que é essencial ou não no programa, para poder ser considerado como mínimo<sup>33</sup>?

5.1. Mais uma vez temos uma exigência da nova legislação que já era praticada pelos professores. Os professores já definiam (como os dados demonstram) mínimos individualmente e no contexto da cada turma. No entanto, esta prática é pensada pelos professores como estando em choque com a necessidade, agora imposta, de isso ser definido colectivamente e ser geral para a escola (como parece querer a legislação). Se já se fazia, de onde advém o choque?

No nosso trabalho de investigação com professores, temos verificado que a identificação de mínimos em cada turma parece obedecer a mecanismos de avaliação comparativa<sup>34</sup>. Muitos professores fazem um prognóstico das potencialidades médias de uma turma, no início do ano ou de algumas unidades didáticas, na maior parte dos casos de um modo interactivo, conforme vão ocorrendo fenómenos de ensino/aprendizagem considerados relevantes. A partir daqui adequam as suas exigências curriculares ao nível médio da turma e desenvolvem tarefas e ritmos compatíveis com os já adquiridos, tendo em vista obter resultados/produtos globais positivos, por referência ao padrão médio identificado. A alternativa, que podia ser o desenvolvimento de uma pedagogia mais diferenciada, é considerada pelos professores como impossível, dada a dimensão das turmas.

Assim, a selecção e gestão do currículo é feita caso a caso, e de um modo interactivo e intuitivo, sem que os professores tenham que se dar conta das manipulações, não conscientes, que fazem do currículo. Daí que, quando se passa para um plano de discussão geral e abstracta do problema (no âmbito geral da escola ou do grupo disciplinar), falem os argumentos e as justificações racionais, porque eles, de facto, não são necessários para cada professor decidir (ou melhor, improvisar, porque o processo não é inteiramente consciente, nem formalmente definido) em cada turma/caso.

Toda a tentativa de tentar sair dos casos/turmas depara com sérias resistências, pois no contexto desta prática do professor corre-se o risco de uma determinada turma servir de padrão às outras e construírem-se exigências curriculares que são tomadas

---

<sup>33</sup> Ver o 8º diálogo

<sup>34</sup> Ver, sobre este assunto, por exemplo, publicado em português: Philippe PERRENOUD, «das diferenças culturais às desigualdades escolares...» in Allal, Cardinet e Perrenoud (orgs.), A avaliação formativa num ensino diferenciado, Coimbra, Almedina, 1986, pp. 27-73.

pelos professores dentro da lógica de uma organização burocrática: metas uniformes para todos para serem atingidas num mesmo tempo e aplicadas do mesmo modo<sup>35</sup>.

A tentativa de sair desta lógica e chegar a um acordo é, pois, facilmente confundida como uma discussão sem fim e sem sentido ou uma tentativa camuflada de alguns («armados em bons», «com a mania que sabem mais que os outros»; «quererem ser mais papistas que o Papa») obrigarem outros a fazer o que eles querem.

5.2. Dentro destes pressupostos é obvia a interrogação: que sentido tem definir mínimos em geral?

Para os professores que praticam uma avaliação comparativa não tem nenhum sentido, pois a definição de mínimos implica tornar a avaliação consciente, racionalizada e criterial, pratica aparentemente pouco desenvolvida. Implica perceber que um acordo não é uma obrigação administrativa. Não é uma necessidade exterior à profissão. É um compromisso voluntário entre pessoas implicadas numa tarefa comum.

Mas que sentido pode ter implicação e compromisso numa organização burocratizada? O que é que existe de comum entre os professores que não seja responder às mesmas exigências administrativas da instituição?

Fazer acordos, neste caso, na medida em que implica a negociação e construção colectiva de significados sobre o currículo, tem o interesse e a vantagem de tornar possível a construção de uma linguagem específica e comum à profissão. Sem ela, julgamos que qualquer projecto de profissionalidade, com a consequente valorização social, cultural e simbólica, estará condenado à partida.

Ora, o que temos observado, no nosso trabalho de investigação<sup>36</sup>, é o facto de os professores não fazerem acordos. Eles estabelecem consensos, isto é, dão o seu consentimento (ficando em silêncio ou desistindo de argumentar) a opiniões e decisões (defendidas pelos mais experientes ou por quem tem a responsabilidade de dirigir a reunião) desde que elas tenham como fim corresponder a exigências administrativo/institucionais e/ou desde que não os envolvam e responsabilizem directa e pessoalmente. Temos verificado, quando a discussão é mais acalorada, que cada interveniente dá a sua perspectiva ao lado de outras, sem se preocupar em contra-argumentar ou sintetizar a discussão, repisando-se factos e ideias, chegando-se ao fim

---

<sup>35</sup> Contrariamente a esta perspectiva, são as palavras particularmente clarividentes do professor do 4º diálogo.

<sup>36</sup> Referimo-nos a dados de observação não incluídos neste dossier.

sem que os participantes sintam que a discussão valeu a pena ou estejam em melhores condições de tomar uma decisão. Acumulam-se descrições, narrações e perspectivas de interpretação diversas, para no fim o presidente da reunião perguntar: «então o que vamos fazer?». Em muitos casos que observámos, os participantes não respondem e olham-se, sem saberem o que responder.

A impotência para encontrar estratégias de acção colectiva, o desencanto face aos resultados das reuniões, a falta de uma linguagem comum e acumulação continuada de descrições e narrações nas discussões, sem se sintetizar tópicos essenciais, faz dos acordos quase tarefas impossíveis. Assim, acaba-se por desistir de agir, ou por alguém o fazer em nome de todos, de um modo tal, que ninguém se sinta atingido ou comprometido e todos possam dar o seu consentimento não implicado, repetidamente escrito em actas de reuniões através da expressão: «decidido por consenso».

A propósito desta dificuldade, e dado o facto de ela poder estar relacionada com a inexistência de uma linguagem comum e específica à profissão de professor, afirmávamos num outro nosso trabalho:

«...não só parece faltar (aos professores, enquanto grupo social) o conhecimento social partilhado e específico ao grupo, proveniente da visão e sua associação a categorias de classificação e representação da realidade objectiva, como também, parece faltar a discussão conceptual, proveniente da teoria e da escrita. Dupla limitação que originará a falta de controlo sobre a arbitrariedade da linguagem (limitar-se a fazer circular um sentido), coma as consequentes e acrescidas dificuldades de comunicação e de descodificação das mensagens nos processos de interacção social do grupo»<sup>37</sup>.

Deste modo, não nos parece que seja de estranhar, temos observado, que a definição de mínimos na avaliação seja feita com base numa proposta consensual, que por ser tão genérica e abstracta não chega a gerar a discussão (ou, se a gera, os aspectos mais polémicos são retirados), nem chega ser tomada em consideração nos seus aspectos práticos por cada professor. Consensualmente, definem-se mínimos como mais uma formalidade e obrigação administrativa.

---

<sup>37</sup> Telmo CARIA, *op. cit.*, pág. 8.

5.3. por fim, chegamos ao terceiro aspecto: com que base é que decidimos o que é essencial num programa? A explicação para esta interrogação já foi dada. Se identificamos que a avaliação era basicamente interactiva e intuitiva e não racionalizada; se constatámos que não havia a possibilidade de construir uma linguagem comum e específica à profissão; se identificámos que não havia a prática da negociação e do acordo implicado; facilmente se conclui que não há base racional e argumentava para pegar num programa, identificar critérios de selecção e escolher (e excluir) objectivos pedagógicos, utilizando, como material de reflexão, a prática que se tem. A menos que haja já anteriormente uma experiência continuada de trabalho em comum que torne esta tarefa relativamente simples, tratando-se apenas da explicitação daquilo que implicitamente já todos (ou alguns) fazem, permitindo, através do diálogo e troca de significados, tornar explícitos os saberes que são partilhados tacitamente na mesma actividade.

Seria bom que a definição da política educativa no nosso país não esquecesse que os professores e as escolas têm uma cultura ligada à profissão que não pode ser ignorada. Toda a mudança tem que se fazer nesse contexto, passo a passo, e não de um dia para o outro, como se se tratasse apenas de reprogramar as máquinas. Esperemos que a afirmação optimista de um dos professores<sup>38</sup> não esteja muito longe da verdade na maioria das nossas escolas:

«Apesar de tudo, e mesmo com as consequências de os professores poderem passar alunos sem eles merecerem, apesar de tudo, este ano nota-se um empenhamento muitíssimo maior dos professores para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades».

---

<sup>38</sup> Ver o 10º testemunho, 2ª Parte.

## COMENTÁRIO

(por Almerindo Janela Afonso)<sup>39</sup>

### A prática avaliativa não mudou<sup>40</sup>

Na sociedade em geral, e na escola em particular, espera-se que os indivíduos sejam comparáveis e comparados uns com os outros e espera-se igualmente que essa comparação se traduza em escalas hierárquicas de excelência, capazes de situar as realizações de cada um face a padrões e normas idealizados segundo uma lógica de competição e de individualismo. Consequentemente, na prática educativa quotidiana das escolas, tendem a ser valorizados, quase exclusivamente, métodos de avaliação pretensamente objectivos, ou objectiváveis, associados quase sempre a testes ou outras formas clássicas de avaliação sumativa.

«Vê lá tu que há bocado disseram-me que já não era preciso fazer testes. Eu fiquei pasmada».

«Sim, eu também já ouvi dizer que agora todos passam, já não faz sentido haver testes».

«Como é que depois se faz prova se houver algum protesto? É sempre necessário ter documentos».

«Talvez isso tenha a ver com o facto de a avaliação agora ser predominantemente formativa».

Confrontados com a necessidade de justificar as retenções, e com a obrigação de desencadear medidas de composição e apoio, em muitos casos impossíveis de concretizar, alguns professores e algumas escolas terão optado por passar alguns alunos que o modelo de avaliação anterior reprovariam. Nos casos em que isso aconteceu estamos em presença de um desvirtuamento radical dos objectivos mais importantes deste novo modelo de avaliação e de uma escola básica ainda mais injusta e selectiva do que anterior.

---

<sup>39</sup> Instituto de Educação, Universidade do Minho.

<sup>40</sup> Breve comentário a algumas entrevistas com os professores sobre o novo modelo de avaliação do ensino básico.

«[...] sei que houve escolas onde não houve qualquer proposta de avaliação sumativa extraordinária, e isso deve resultar da sobrecarga de trabalho que isso acarreta».

«Quem está para se incomodar a fazer relatórios sobre relatórios e sujeitar-se a ser chamada à atenção por ter reprovado um aluno? Os professores não têm vinte anos toda a vida, nem são românticos toda a vida. Chegam quase ao fim da carreira e dizem: vou-me incomodar, porquê? Se é assim que o Ministério quer, assim será».

Movidos até por uma boa intenção pedagógica (quem sabe pela convicção de que o aluno não pode afinal ser prejudicado pela existência de constrangimentos e escassez de recursos que a escola por si mesma não é capaz de resolver), alguns professores encararão esta nova passagem automática praticada como um mal necessário, outros como um problema do governo que os transcende, outros, ainda, como um dilema moral em que o sentimento de culpa não deixará de estar presente a agravar ainda mais as razões já acumuladas para o desinvestimento na profissão e na escola.

«Acho que a maioria dos professores que diz que vai passar todos os alunos, argumentando que não quer ter chatices, não é bem assim. A verdadeira razão é a de terem que justificar os chumbos por escrito perante, por exemplo, um inspector. Têm medo que isso os possa pôr em causa porque pode evidenciar as suas incapacidades ou incompetências. Eu, como disse na reunião, não tenho desses tipos de problemas. E acho que isto é uma onda que tem de passar porque senão os estragos vão ser maiores do que os erros que se queria combater».

«Apesar de tudo, e mesmo com as consequências de os professores deixarem passar alunos sem eles merecerem, apesar de tudo, este ano nota-se um empenhamento muitíssimo maior dos professores para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades».

Não quero fazer aqui um comentário melancólico, pessimista ou fatalista. Em diferentes momentos e espaços de troca de opiniões e experiências com colegas do ensino básico e secundário, tenho reiteradamente afirmado que este modelo de avaliação contém grandes virtualidades e que essas exigem igualmente grandes rupturas: de um lado, novos investimentos em escolas, equipamentos e formação, de outro, novas práticas pedagógicas e, ainda algo mais difícil, uma mudança de atitudes e valores a

nível social. Há, portanto, aspectos que devem mudar e que os professores não podem mudar, e aspectos que poderão mudar se os professores quiserem.

Gostaria de referir-me agora exclusivamente a estes últimos aspectos que só os professores poderão eventualmente mudar e que, em geral, impedem que se ponha em prática uma outra concepção de avaliação e de escola básica. Dois exemplos: as crenças e representações em torno do que é a avaliação formativa e do que é a avaliação sumativa e as práticas burocráticas do Conselho de Turma.

Há algumas crenças e representações em torno da avaliação que se traduzem, por exemplo, na consideração da avaliação formativa como uma modalidade de avaliação qualitativa, subjectiva, intuitiva e na consideração da avaliação sumativa como uma modalidade de avaliação quantitativa e objectiva. Ora, não há razão (científica ou técnica, pelo menos) que justifique os epítetos que frequentemente se associam a estas modalidades de avaliação. Por outro lado, não há nenhuma modalidade de avaliação totalmente objectiva, e, por outro, é possível (e os professores sabem isso por experiência) praticar de forma extremamente rigorosa a avaliação formativa e de uma forma muito pouco rigorosa avaliação sumativa.

Independentemente do que considerarmos ser um conhecimento objectivo, ou uma avaliação objectiva, diria apenas que cada professor (individualmente considerado) está deontologicamente obrigado a reunir as condições possíveis que permitam em qualquer situação fazer juízos avaliativos que se aproximem da verdade, isto é, que se fundamentem e apoiem num conjunto de requisitos ou condições de legitimidade partilhados quer pela comunidade científica quer pelos interessados nessa avaliação. Assim, é possível conhecer profundamente, e dentro de certos limites controlar, as condições que estão directa ou indirectamente envolvidas na prática avaliativa e, ao mesmo tempo, reconhecer que há graus de objectividade entre os extremos de um continuum imaginário que se situa entre a ausência completa de objectividade e a total objectividade. Por outras palavras, a objectividade possível que cada professor consegue alcançar quando faz juízos de avaliação no contexto da sala de aula fica naturalmente aquém da objectividade que é possível alcançar quando o professor submete esses juízos de avaliação à validação inter-subjectiva dos seus pares no contexto próprio que é o Conselho de Turma.

Para que assim possa acontecer, é necessário compreender o valor pedagógico e científico da validação inter-subjectiva dos juízos de avaliação e aceitar as consequências que esta prática avaliativa pode vir a ter na dignificação do papel do

Director de Turma e na valorização do Conselho de Turma como órgão colegial dos professores, enquanto profissionais. Não compreendo de que outro modo se possa garantir o «caracter globalizante da avaliação», ou se possa diferenciar a avaliação sumativa da avaliação formativa (até porque esta se formaliza no mesmo órgão que decide aquela) e se possa responsabilizar o Director de Turma por esse processo.

É sabido que a direcção de turma nem sempre é atribuída ao professor ou professora que tem estatuto ou competência profissional colectivamente reconhecidos pelos outros colegas. Acontece, por vezes, que o Director de Turma nem sequer é um professor profissionalizado ou um professor particularmente vocacionado para o exercício da liderança – o que, quando isto se verifica, impede o exercício de uma influência motivadora sobre os colegas que, por sua vez, não se dispõem a contribuir para criar condições de participação, de discussão científica e pedagógica e de negociação no próprio Conselho de Turma. Sem esta capacidade – legitimada antes de mais pelos próprios colegas -, o Director de Turma não pode garantir que a avaliação resulte de uma perspectiva globalizante e integradora e, muito menos, que os juízos de avaliação que cada professor expressará no Conselho de Turma possam ser submetidos a uma apreciação e validação crítica entre pares.

O que distingue avaliação formativa da avaliação sumativa não são os instrumentos utilizados na recolha de informações que, teoricamente, podem ser os mesmos. O que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa é, essencialmente, o uso do que se faz da informação recolhida: se for utilizada para melhorar o ensino e a aprendizagem, informar os alunos e os pais, contribuir para a promoção e o desenvolvimento de cada um, estaremos em presença da avaliação formativa; se, pelo contrário, essa informação servir para classificar, certificar ou (no caso do Despacho 98A/92) impedir a progressão de um ano para o outro, ou de um ciclo escolar para outro, estaremos em presença da avaliação sumativa.

Na medida em que, no modelo agora em vigor, a avaliação sumativa não significar uma simples média aritmética do resultado de testes ou provas, mas resultar (tal como eu a interpreto) da validação inter-subjectiva de juízos de avaliação realizada no Conselho de Turma, é possível afirmar que a avaliação sumativa é mais objectiva que a avaliação formativa, e que a avaliação sumativa é apenas e tão só uma avaliação formativa de grau 2.

Gostaria, porém, de ser realista e moderar o entusiasmo. Sei que, por um lado, não será fácil romper com a representação social e profissional, profundamente enraizada,

de que a avaliação sumativa depende exclusivamente de provas ou instrumentos de medida tradicionais (confundido-se mesmo com eles) e, por outro lado, promover a ideia de que, considerando a variedade possível de instrumentos de recolha de informação, a avaliação formativa também pode apoiar-se no resultado de testes ou provas de avaliação.

«Eu estou surpreendida. Nunca imaginei que a avaliação formativa pudesse ser o fim dos testes. Porque uma coisa não tem nada a ver com a outra. Posso mesmo fazer a avaliação sumativa sem testes».

As resistências à aceitação do valor democrático deste novo modelo de avaliação por parte de amplos sectores sociais revela a presença (e faz adivinhar a permanência) de uma cultura social de discriminação. Esta, traduzida pela pressão social para a classificação, para a distinção e para a atribuição de notas, há de continuar a sobrepor-se, ou opor resistência a novas práticas pedagógicas.

«Não vê que ainda hoje, vinte anos depois, continua-se a praticar a escala de 0 a 20, fazendo uma tradução quantitativa para os níveis, continuando a haver pessoas que não entendem o que são os níveis».

«Com este sistema, os ‘bons’ serão cada vez menos bons. Os ‘maus’ não vão ter oportunidade para melhorar. O nível de ‘performance’ vai baixar...».

[...] Mas não há dúvidas que a reprovação ainda era um meio de adquirir aprendizagem».

«Com esta avaliação, os resultados estão à vista: a ignorância, a indisciplina a balda».

Ao nível da escola, enquanto agência do Estado, a cultura social de discriminação – agora revelada nos moldes de interpretação e de aplicação de um novo modelo de avaliação dos alunos – manifesta também, de uma outra forma, o que Boaventura de Sousa Santos vem chamando a não interiorização dos direitos humanos básicos por parte da administração pública. O confronto de perspectivas, a coexistência de orientações e leituras contraditórias (incluindo a que acabei de expor) permitem, apenas de tudo, que a avaliação adquira uma visibilidade social inédita no sistema educativo português, contribuindo para equacionar a função social da escola básica como uma das questões centrais quando se pretende problematizar a educação democrática numa sociedade cada vez mais (só) formalmente democrática.