

ANO 40-3, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

## **A avaliação na comunicação entre a escola e a família: uma informação administrativa ou uma informação potencialmente formativa?**

Jorge Pinto<sup>1</sup>

O presente artigo pretende, através do estudo que se apresenta, propor à agenda dos debates avaliativos uma reflexão sobre a função informativa da avaliação aos pais<sup>2</sup>, nomeadamente discutir se esta informação se inscreve ou pode inscrever numa perspectiva de avaliação formativa.

### **Nota introdutória**

O estudo que se apresenta é apenas uma parte de um trabalho de investigação mais amplo sobre os processos de construção da avaliação formal<sup>3</sup> no 1º ciclo do Ensino Básico, e dos seus significados culturais (Pinto, 2002). Uma das conclusões deste estudo que importa reter para esta nossa apresentação é o reconhecimento de que a avaliação formal que tem lugar nos conselhos escolares, no final dos períodos, é um encadeado de tomadas de decisão. Estas vão desde a recolha e organização da informação sobre os alunos de que irá falar no referido conselho, até às decisões que tomará sobre esses mesmos alunos e ainda, no 1º e 2º período, se propõe desenvolver algumas actividades especiais com esses alunos ou com a turma, no 3º período, se transitam ou não de ano e/ou as medidas a adoptar para o próximo ano. Evidencia-se, ainda, que um dos factores que influenciam a atitude dos professores na propostas de iniciativas de apoio ao aluno são as expectativas sobre o seu potencial evolutivo, isto é, se acreditam de forma mais ou menos explícita, que um determinado aluno pode evoluir nas suas aprendizagens. A explicitação destas expectativas é, como se pode calcular, um assunto bastante conversado nas reuniões de avaliação entre pares. É ainda de salientar que normalmente nestas reuniões de avaliação e no 1º ciclo os alunos “de quem se fala” são os alunos problema, isto é, aqueles que por algum motivo se destacam do

---

1 Escola Superior de Educação de Setúbal

2 Utiliza-se o termo pais, famílias ou encarregados de educação de forma indistinta. O sentido prende-se com as pessoas próximas que têm a seu cargo a responsabilidade social da educação das crianças, sejam os pais naturais ou não, sejam da própria família ou não.

3 Por avaliação formal entende-se os momentos de avaliação especialmente concebidos para a sua realização e para a partir dela, fornecer informações públicas. Falamos das avaliações do 1º, 2º e 3º períodos.

grande grupo. As razões prendem-se normalmente com problemas que de um modo ou de outro se repercutem nas aprendizagens, ou seja, por não estarem ao nível da turma. Assim, na análise que faremos referimo-nos sobretudo a alunos problema, pois são estes que são os mais referidos nos Conselhos de Avaliação e são também estes alunos que mais beneficiariam com o desenvolvimento de práticas e atitudes de uma avaliação mais centrada nos alunos e na sua aprendizagem do que numa avaliação de controlo, de verificação se os alunos sabem o que deveriam saber num certo momento do ano lectivo (Pinto & Santos, 2006a).

### **A avaliação formativa: um objectivo a perseguir ou uma moda passageira?**

A avaliação formativa tem vindo a ganhar um espaço de reconhecimento relativamente à sua importância no espaço educativo, quer em termos dos discursos (Abrecht, 1991), quer em termos da própria legislação prescrita (Pinto & Santos, 2006b). Contudo, apesar desta emergência da avaliação formativa como uma proposta avaliativa inovadora tanto em termos de atitudes como de práticas, parece haver ainda um certo desfazamento entre a intenção e a realidade. Apesar do desejo de muitos professores caminharem para uma avaliação formativa, as suas práticas ainda não o são efectivamente, sobretudo se focalizarmos a nossa atenção nos momentos de avaliação formal (Benavente *et al.*, 1995; Barreira & Pinto, 2005).

Todavia, uma reflexão cuidada sobre o sentido da avaliação no campo pedagógico não pode ignorar que o seu sentido último é ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades (Hadji, 1997). Mas mudar a avaliação não é uma tarefa fácil e imediata de passar à prática de um desejo. A avaliação não se resume ao gesto de atribuir uma nota ao aluno, mas prende-se com um conjunto de factores pessoais e institucionais como a sua imagem enquanto profissional, que tornam difícil a sua mudança (Perrenoud, 1993), e também com uma postura enquanto profissional (Hadji, 1997; Jorro, 2000). A avaliação formativa não se prescreve, podendo ser concretizada de múltiplas maneiras, mas a montante tem que haver a intencionalidade de a desenvolver. Assim, a avaliação formativa mais que uma prática é um desejo de usar a avaliação como uma estratégia de aprendizagem, isto é, como um conjunto de informações a investir no processo pedagógico, ajudando professores e alunos a tornarem o ensino e a aprendizagem mais profícuas. Desta forma, a avaliação formativa, ou melhor, a atitude formativa, ultrapassa os momentos avaliativos formais, entra no quotidiano da sala de aula, e pode transpor os muros da escola e chegar aos pais. Estes, mais do que ninguém, querem o sucesso dos seus filhos e se souberem como fazer estarão, provavelmente, mais disponíveis

para ajudar os seus filhos a ultrapassar as dificuldades. Podemos dizer, então, que apesar das dificuldades de implementação, a avaliação formativa não é uma moda, mas é antes uma postura profissional comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, através de uma acção pedagógica onde o aluno e as suas dificuldades são uma prioridade assumida.

### **A função de comunicação da avaliação**

A avaliação é seguramente um dos objectos de comunicação mais importantes entre a Escola e a Família ao longo do ano lectivo. Mesmo que não haja contactos informais entre os pais e a escola, estes recebem no final de cada um dos três períodos escolares uma informação formal sobre o desempenho académico e pessoal dos seus filhos.

Este processo de comunicação entre pais e professores, em que se negociam expectativas mútuas sobre o aluno (Barlow, 1992), parece ser de tal modo importante, que a sua ritualização marca o próprio ritmo dos trabalhos na Escola, isto é, o próprio tempo escolar (Moura, 2004). Naturalmente que não se pode pedir aos pais que tenham um papel activo na escolaridade dos seus filhos sem os manter informados sobre as dificuldades, os desempenhos, os prognósticos ou as orientações que daí decorrem. Deste modo um dos objectivos da formalização da avaliação em cada trimestre é produzir um conjunto de informações sobre o aluno de modo a disponibilizá-la aos pais.

A construção desta informação implica necessariamente um esforço de síntese de vários elementos que os professores foram recolhendo ao longo do período e que os professores consideram importante transmitir acerca daquele aluno ao seu encarregado de educação ou mesmo ao próprio aluno. Não se trata neste caso de trocar informações entre colegas de profissão, mas uma informação que tem como destinatários um público “leigo”, ainda que actor do sistema educativo. A forma como este processo de comunicação se constrói, longe de ser “neutro”, pode gerar diferentes consequências e ajudar a construir pontes de convergência entre a escola e a família ou apenas a manter uma relação burocratizada de índole administrativa (Perrenoud, 2001). Esta informação para além de supor uma linguagem adequada a um público leigo e heterogéneo, pode ser construída numa perspectiva burocrática de “transmissão de informação” ou numa perspectiva de diálogo (Jorro, 2000) de modo ajudar os pais a perceberem as dificuldades dos seus filhos, e terem pistas para ajudá-los, de uma forma colaborativa com o professor.

Jorro (2000) ao analisar os discursos avaliativos, quer escritos, quer orais, propõe três categorias: de incitamento; profético e veriditivo, que se podem subdividir, ainda num estilo pessoal quando enunciado na segunda pessoa (tu), ou num estilo institucional quando enunciado na terceira pessoa (ele). Os discursos de *incitamento* são aqueles que têm como intenção envolver o aluno ou os “outros” numa determinada acção, como por exemplo: “aconselho-te/aconselha-se a trabalhar um pouco mais a construção das frases”. Os discursos *proféticos* que assumem uma postura visionária e veiculam essencialmente valores como o esforço, a assiduidade, perseverança, etc, por exemplo: “Se continuas/continuar a não prestar atenção nunca vais/vai aprender”. O discurso *veriditivo* é aquele que está assente numa relação de poder, sobre a forma de um veredicto, em que a verdade advém do poder, onde se acentua, normalmente, defeitos ou insuficiências, por exemplo: “O João/o aluno parece-me muito reservado, pouco desenvolvido, não está ao nível dos seus colegas”.

Partindo do pressuposto da existência da diversidade dos discursos avaliativos contidos nos registos de avaliação procuraremos compreender a natureza e sentido das informações disponibilizadas aos pais e perceber se estas informações traduzem uma preocupação de diálogo, ou seja, uma preocupação formativa.

## **Metodologia**

O trabalho desenvolvido baseia-se numa perspectiva de natureza interpretativa sobre os documentos de registo de avaliação, que as escolas preenchem no final dos trimestres para enviar aos pais. Este instrumento - registo de avaliação - é o suporte posto à disposição dos professores para produzirem as suas sínteses avaliativas de cada aluno. Este é normalmente um documento relativamente normalizado e adoptado na grande maioria das escolas. É normalmente um instrumento de sistematização de informação avaliativa construído de uma forma exterior às próprias escolas.

Do ponto de vista da sua estrutura, ele divide-se em duas partes: uma centrada sobre os objectivos e comportamentos que contém um conjunto de indicadores predefinidos que incidem sobre as áreas disciplinares e sobre atitudes e comportamentos do aluno; outra mais descritiva, que incide sobre a síntese final e as consequências pedagógicas que daí derivam, bem como observações que o professor entenda fazer, e ainda sobre a avaliação final de ano ou ciclo.

Deste modo, numa primeira parte, o professor apenas assinala o nível atingido pelo aluno nos parâmetros considerados para cada uma das disciplinas e faz uma apreciação

sobre o comportamento do aluno no que respeita às atitudes, assiduidade e participação no projecto de escola. Na segunda parte, o professor tem que elaborar um pequeno texto para a síntese final, onde expressa o que quer dizer sobre cada aluno e, eventualmente, descrever as medidas pedagógicas tomadas ou a desenvolver. Se, na primeira parte, o professor está condicionado à escolha dos indicadores que traduzem o desempenho do aluno, na segunda parte o professor tem ampla liberdade para escrever sobre o aluno, de forma sintética. Mas uma síntese implica explicitar os aspectos relevantes. Para a nossa análise tomamos como objectos de trabalho estas sínteses finais produzidas, pois estas traduzem, na nossa perspectiva, a história escrita que o professor quer contar aos pais acerca do aluno. Naturalmente que a dimensão professor não é negligenciável, isto é, o que os professores narram dos seus alunos tem a ver, pelo menos nalguns casos, com estilos pessoais, contudo, o nosso objecto de análise, e dado o reduzido número de professores, está focalizado sobre o conteúdo dos discursos de modo a poder perceber-se se estes encorajam ou não um envolvimento dos pais.

Para analisar estes “discursos avaliativos” definimos as seguintes dimensões: (i) as informações factuais sobre o aluno; (ii) as perspectivas de evolução que o professor tem do aluno; (iii) as orientações que o professor define para ajudar esse aluno; (iv) as decisões que toma; (v) e as saudações ou cumprimentos que envia ao aluno ou à família. Estas dimensões, com excepção das saudações, são aquelas que estão também presentes nos discursos avaliativos que os professores enunciam nas reuniões de avaliação (Pinto, 2002).

Para cada uma destas dimensões fomos estabelecendo um conjunto de categorias que passamos a enunciar:

A dimensão *informação factual sobre o aluno* compreende a caracterização que o professor faz sobre o aluno e os aspectos que salienta nesta imagem. Estas informações podem focalizar-se sobre:

- *aprendizagem* - onde emergem os problemas ou as dificuldades em termos das aprendizagens que o aluno enfrenta;
- *características pessoais dos alunos* - onde se destacam os aspectos da personalidade dos alunos e o modo como se relacionam com as diversas tarefas escolares;
- *rendimento escolar* - onde se referem informações relativas aos percursos escolares em termos da sua evolução.

A dimensão *perspectivas de evolução* compreende a explicitação das expectativas e ou ideias que o professor tem sobre as potencialidades evolutivas do aluno em termos escolares. Estas tanto podem ser *positivas*, como *negativas*.

A dimensão *orientações para a acção* compreende as opiniões, ou conselhos que o professor dá acerca do aluno numa perspectiva de melhoria do seu rendimento ou de superação das suas dificuldades. Estes conselhos podem ter diferentes destinatários:

- *encarregados de educação* - quando as opiniões ou orientações se dirigem aos encarregados de educação de forma directa ou indirecta;
- *alunos* - quando este tipo de informação se dirige de uma forma explícita a estes destinatários.

A dimensão *decisões* compreende as resoluções que os professores tomam acerca dos alunos. Estas podem ser de natureza:

- *pedagógica* - aquelas que reenviam para as medidas pedagógicas, já tomadas ou a tomar, visando a solução dos problemas do aluno, nomeadamente os apoios pedagógicos;
- *administrativa* - aquelas que enunciam uma resolução de retenção ou de transição de ano.

A dimensão *saudações* compreendem aquilo que o professor diz e parece ter como principal objectivo assegurar a relação interpessoal com o aluno e/ou encarregado de educação. Estas podem ser de:

- *felicitações* - quando se manifesta satisfação de algo que correu bem ou se destaca algum aspecto considerado relevante no decorrer do período;
- *cortesia* - quando o professor refere uma saudação social.

Tomámos como base de trabalho as sínteses avaliativas de 16 alunos da Escola da Alameda (Pinto, 2002). São sínteses dos alunos que pertencem a duas turmas, uma do 2º ano e uma do 4º ano desta Escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Foram tidos como referência os alunos que foram sempre referidos como problema pelas professoras, nas três reuniões, no final de cada um dos períodos, no ano lectivo de 2000/01, em número de 14 entre 67, e dois alunos que nunca foram referidos como problema nas referidas reuniões. O facto do número de alunos ser reduzido fez-nos optar por apresentar os resultados desta nossa análise em bruto, isto é, o valor que aparece em cada quadrícula representa o número de sínteses de alunos em que essa categoria foi utilizada em termos de informação enunciada. Os dados relativos aos alunos que nunca foram referidos como problema são apenas tidos em conta na análise detalhada, uma vez que permitem, por contraponto como os restantes, uma melhor compreensão dos discursos avaliativos.

## Análise e discussão dos resultados

De acordo com os dados que se podem observar no quadro seguinte (quadro 1), que sintetiza o tipo de informação fornecida aos pais, quer por ano lectivo, quer por períodos lectivos, permite-nos evidenciar, em termos gerais, dois aspectos: (i) que a construção das sínteses faz-se utilizando, fundamentalmente, dois tipos de informação: dados sobre o aluno e decisões que se tomam no decurso do ano; (ii) o que se diz aos pais é relativamente diferente de período para período.

**Quadro 1 - Tipo de informação usada na construção das sínteses, por ano lectivo e por período**

Dimensões de análise	Categorias de análise	Ano Lectivo		Períodos		
		N=42 (3 x14)	1ºP N=14	2ºP N=14	3ºP N=14	
Dados sobre o aluno	Aprendizagem	23	12	8	3	
	Características Pessoais	21	9	9	3	
	Rendimento Escolar	24	5	8	11	
	.....	68	26	25	17	
Perspectivas de evolução	Expectativas	1	-	1	-	
	.....	1	-	1	-	
Orientações para a acção	Encarregados de educação	14	5	5	4	
	Alunos	5	1	2	2	
	.....	19	6	7	6	
Decisões	Pedagógica	25	8	8	9	
	Administrativas	10			10	
	.....	35	8	8	19	
Saudações	Felicitação	3		2	2	
	Cortesia	12	4	4	4	
	.....	15	4	6	6	

Passando agora a efectuar uma análise mais detalhada podemos recorrer a uma leitura mais fina do conjunto de informações (quadro 1) que foram usadas pelos professores para elaborarem as suas sínteses e estão resumida no quadro 1.

**Dados sobre o aluno.** Nesta dimensão os professores usam principalmente aspectos que se prendem com a *aprendizagem*, as *características pessoais* e ao seu *percurso e ren-*



*dimento escolar*. Pode dizer-se que este tipo de informações constitui uma espécie de “bilhete de identidade escolar do aluno” (Merle, 1996). O segundo tipo de informações diz respeito às resoluções que os professores tomam acerca dos alunos, no desempenho da sua profissão, isto é, enquanto especialistas. Estas decisões tanto dizem respeito a medidas pedagógicas adoptadas para erradicar ou minimizar as dificuldades dos alunos, como resoluções administrativas de retenção ou transição de ano.

Vejamos então as informações que são fornecidas sobre o aluno e tentemos perceber as suas principais características:

*Aprendizagem*. Os professores referem-se à aprendizagem para indicar os problemas que existem, ou não, neste campo. Nos casos dos alunos sem dificuldades o que é mencionado é a simples ausência de problemas a este nível: “Não revelou dificuldades dignas de registo em qualquer área” (Daniel, 4<sup>o</sup> ano).

No caso dos alunos com dificuldades os problemas de aprendizagem tanto podem ser enunciados em termos relativamente vagos:

Lê com alguma facilidade, mas tem dificuldades ao nível da escrita...na Matemática tem bastantes dificuldades. (Cátia, 2<sup>o</sup> ano)

como podem ser muito mais explícitos e concretos:

Na área da Língua Portuguesa identifica as palavras-chave e as sílabas que as constituem, mas apresenta dificuldades na formação de novas palavras e na estruturação das frases. (Helder, 2<sup>o</sup> ano)

Estas explicitações são mais frequentes em Língua Portuguesa. Contudo, em Matemática as dificuldades também são enunciadas tanto em termos vagos e gerais:

Na Matemática atingiu um nível satisfatório, embora precise de treino para conseguir avançar nas situações problemáticas. (Tito, 4<sup>o</sup> ano)

como de forma mais explícita e concreta:

Em Matemática já reconhece os números até 100 e faz contagens progressivas e regressivas até 100. Continua a ter dificuldades na aplicação de sinais  $>$   $=$   $<$ ; na decomposição de números; na realização das adições. (Leandro, 2<sup>o</sup> ano)

A informação sobre aprendizagem é dada aos pais, raramente, em termos de uma forma “pura e dura”, como no caso da professora Patrícia acerca do João: “apresenta dificuldades de interpretação e compreensão, cálculo e raciocínio” (João, 2<sup>o</sup> ano). Na maior parte das vezes a informação é dada de uma forma mais suavizada, muito embora se acentue a dificuldade:

Associa bem a imagem à palavra, mas precisa de ser mais autónomo na leitura.  
(Tiago, 2ºano)

Ao olharmos para o quadro 1 podemos ver que a utilização deste tipo de informação na construção das sínteses parece variar ao longo dos períodos. Aparece em doze sínteses informativas, no primeiro período, e depois vai sendo progressivamente menos utilizada ao longo dos outros dois períodos. No terceiro período é apenas utilizada em três sínteses.

É ainda de salientar que o Estudo do Meio nunca aparece referido quando se fala em aprendizagem, parecendo esta dimensão estar reservada à aprendizagem ou aos desempenhos na Língua Portuguesa e na Matemática.

*Características pessoais.* Os professores referem-se às características pessoais destes alunos associando-as às aprendizagens e/ou ao rendimento escolar como um dado explicativo do desempenho escolar do aluno:

O Victor tem-se mostrado mais empenhado e interessado em melhorar o que tem sido conseguido. (Victor, 4º ano)

O progresso na aprendizagem é dificultado devido à sua baixa auto confiança e ao grande medo de errar. (João, 2ºano)

Embora em termos destas características as informações sejam de uma forma clara associadas à explicação do sucesso ou da dificuldade do aluno, existem alguns casos em que tal como na aprendizagem, estas são apresentadas de uma forma mais matizada:

O Raul tem bastantes capacidades e aprende tudo o que lhe é dito, mas simplesmente recusa-se, de uma forma sistemática, a realizar os trabalhos propostos. (Raul, 4ºano)

As características mais referidas remetem para a esfera do que poderemos designar como a área da motivação, da personalidade e das relações com os outros:

O Tito é um aluno que mostra interesse pelas actividades escolares. (Tito, 4º ano)

O Raul apesar de continuar muito inseguro fez alguns progressos. (Raul, 4ºano)

Mostra-se sociável, integrando-se com facilidade nas actividades do grupo. (Rosa, 4ºano)

No quadro da síntese final, as características pessoais parecem desempenhar essencialmente um papel explicativo para os sucessos ou fracassos dos alunos. São habitu-

almente apresentados ou como factor de ajuda ou de travão ao sucesso escolar destes alunos. Estas características são também apresentadas de uma forma relativamente vaga e usando conceitos do senso comum.

Este tipo de informação também parece mostrar uma certa utilização preferencial de período para período. É utilizada em nove sínteses no 1º e 2º períodos para, no 3º, ser usada apenas em três.

*Rendimento escolar.* Ao contrário das duas categorias atrás mencionadas, as informações sobre o rendimento do aluno sofre uma variação que é crescente ao longo do ano. Referida em cinco sínteses no 1º período, chega ao 3º período referida em onze sínteses, que são a quase totalidade. Esta informação sobre o rendimento no final do ano é construída na base de um processo de verificação da conformidade, isto é, se o aluno atingiu ou não os objectivos traçados para aquele ano de escolaridade. O professor aparece aqui numa postura avaliativa de controlo/fiscal do rendimento escolar, ou seja, numa postura expectável, quando se encara a avaliação e a missão do professor de um modo tradicional.

No 1º e 2º períodos os dados sobre o rendimento dos alunos podem ser apresentados de duas maneiras recorrendo aos seus *progressos nas aprendizagens*, ou à *situação do aluno* relativamente ao sistema de objectivos para o ano de escolaridade. Em ambos os casos estamos perante uma perspectiva criterial, isto é, a explicitação é feita em termos dos progressos do aluno e não em termos da sua comparação com o nível da turma. No primeiro caso, faz-se apelo claro e explícito aos progressos, no segundo à consecução dos objectivos:

O Hélder durante este período revelou alguns progressos tanto na área de Língua Portuguesa como na de Matemática. (Helder, 2º ano)

O Marcos mostra pouco interesse pela actividade escolar. Nesta altura o seu aproveitamento não satisfaz. (Marcos, 4º ano)

A Cátia não conseguiu atingir os objectivos propostos para este período. (Cátia, 2º ano)

A perspectiva da consecução dos objectivos, embora seja uma preocupação em todos os períodos, é dominante no 3º Período. Neste momento, o rendimento escolar comunicado aos encarregados de educação faz-se em termos de balanço, isto é, se o aluno alcançou ou não os objectivos para o ano de escolaridade, numa ou nas diversas disciplinas. É interessante notar que neste momento o professor deixa frequentemente de designar o aluno pelo nome próprio:

O aluno não cumpriu os objectivos mínimos para o 4º ano que permitiam transitar para o 5º ano. (Carlos, 4º ano)

A aluna atingiu os objectivos mínimos propostos para o 2º ano em Língua Portuguesa. Continua a revelar muitas dificuldades em matemática. (Cátia, 2º ano)

Se os alunos tinham um projecto educativo próprio ou um plano educativo individual (PEI) essa situação é explicitada, quer para os casos de transição, quer de retenção, mantendo-se contudo uma perspectiva normativa. Reconhece-se que os objectivos destes alunos são diferentes face aos restantes, mas ou se atingem, ou não:

O Tito não atingiu os objectivos propostos no seu programa educativo. (Tito, 4º ano)

A Rosa revelou progressos (...) atingiu os objectivos propostos no plano educativo individualizado, continuando sempre a necessitar de ajuda. (Rosa, 4ºano)

No caso destes alunos, referidos em conselho escolar de avaliação ao longo dos três períodos, e em que se reconhece que atingem os objectivos, o professor não deixa de sublinhar algumas dificuldades ou insuficiências, marcando assim a diferença face aos alunos que não são mencionados nos referidos conselhos ao longo do ano, isto é, nos alunos que não têm problemas.

O Tiago neste período melhorou bastante (...) atingiu os objectivos estabelecidos para este ano de escolaridade. Sabe aplicá-los, nem sempre com a segurança esperada. (Tiago, 2º ano)

No caso dos alunos considerados sem problemas os professores também usam uma referência criterial formulada de um modo mais global: "O seu aproveitamento global foi bom" (Daniel, 4º ano) ou mais centrada na consecução dos objectivos: "Atingiu com bastante facilidade os objectivos propostos para o 2º ano e revelou um bom ritmo" (Nádia, 2º ano). Todavia, enquanto na situação dos alunos problema é sempre referenciada a situação especial do aluno, de modo a chamar a atenção para a continuidade de eventuais dificuldades no futuro; nos casos dos alunos sem problemas é veiculada informação de que se tudo continuar como é nesse momento não haverá problemas. É aqui talvez o único momento em que, de uma forma implícita ou explícita, os professores desvendam um pouco das suas expectativas face ao futuro das crianças enquanto alunos.

Podemos dizer que o rendimento escolar é nestas sínteses marcado por uma perspectiva criterial, centrada ou no percurso do aluno ou na consecução dos objectivos. Esta tendência vai-se evidenciando ao longo do ano. Mesmo nos casos em que os alunos

têm um projecto especial individual o modo de operar com os objectivos mantém-se. Os objectivos são diferentes mas o rendimento define-se não pela progressão do aluno face ao seu ponto de partida mas pelo diferencial entre o ponto actual e aquele em que deveria estar. Para os alunos com dificuldades, mesmo nos casos em que se verifica total ou parcialmente a consecução dos objectivos, este sucesso não deixa de ser sempre condicionado, por uma palavra de referência a dificuldades/problemas.

Tal como as informações referidas anteriormente também o rendimento escolar parece ser utilizado de um modo preferencial em função dos períodos lectivos. A sua utilização vai aumentando do primeiro para o terceiro período.

O desempenho escolar referido tem por base o progresso do aluno e não a turma. O tipo de linguagem usada é, nesta situação, a de especialista, pois refere-se ao aluno em termos de domínio de objectivos, que constam na primeira página do registo de avaliação, e são também os professores enquanto profissionais que controlam e julgam se o aluno atingiu ou não os referidos objectivos. Estamos assim não só perante a linguagem mas também diante de um gesto de especialista, e como tal distante do discurso de senso comum quando se refere a aprendizagens ou desempenhos, mas muito próxima do senso comum quando procura perceber ou justificar as causas dos problemas e se refugia nas características pessoais.

Em síntese, podemos dizer que estes três tipos de informações dão uma imagem da criança enquanto aluno. Estas constituem, de certo modo, parte do “bilhete de identidade escolar” num dado momento. Descrevem o aluno em termos das suas dificuldades escolares de uma forma aparentemente detalhada, factual e situam-no em termos do seu desempenho, utilizando para isso uma linguagem que decorre da especialidade da profissão docente. Associadas a estas informações invocam-se características pessoais dos alunos para explicar os problemas e ou as dificuldades. Mas neste caso raramente se consegue ultrapassar uma linguagem próxima do senso comum, que é, também ela, partilhada pela maioria dos pais. É sobretudo nesta troca de imagens sobre a criança acerca da sua personalidade ou características pessoais, que surgem por vezes conflitualidades entre a escola e os pais. Cada um conhece e reconhece a criança de modos diferentes e é a palavra de um que se contrapõe à do outro. Nestes casos o estatuto social dos pais é muito importante no desfecho destes conflitos.

**Perspectivas de evolução do aluno.** Nas informações para as famílias não é dado este tipo de informação de uma forma explícita. Há apenas um caso em que o professor se dirige ao aluno e explicita o que pensa sobre as suas possibilidades: “Vitor, tenho a certeza que te vais esforçar muito e que conseguirás ultrapassar esta barreira dos erros”

(Vitor, 4º ano). Apesar deste discurso tentar estabelecer um compromisso de trabalho com o aluno, não deixa de ser um reconhecimento, por parte do professor, das potencialidades da interacção professor/aluno.

Em síntese, pode dizer-se que naturalmente os alunos e os encarregados de educação se interrogam sobre o que irá acontecer num futuro próximo. Mas a resposta a esta questão fica, como dissemos, por responder, pelo menos de uma forma explícita. Este desvendar de expectativas de uma forma expressa, que constituem ao mesmo tempo compromissos, como vimos no caso de Vítor, não são objecto de informação explícita aos encarregados de educação, em nenhum dos períodos. Talvez elas sejam mais explícitas em situações de interacção informal. Contudo, nestes momentos formais, ou não existem ou apenas se podem ler de uma forma implícita e indirecta, quer através de algumas explicações das dificuldades, quer nas orientações dadas. Todavia, a capacidade dos pais lerem nas entrelinhas e identificarem estas mensagens é diferente consoante os seus níveis de escolaridade. Assim, a capacidade de compreensão e conseqüente mobilização será também diferenciada em função do nível de escolarização dos pais. Assim, podemos supor que as crianças que mais beneficiariam de uma eventual colaboração entre os pais e a escola são justamente aquelas onde este diálogo se torna mais difícil.

**Orientações para a acção.** Como podemos ver pelos dados apresentados, alguns professores não só traçam uma imagem do aluno em termos retrospectivos, mas prescrevem algumas recomendações em termos de acção que poderão ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades ou a melhorar o seu desempenho escolar. Como podemos constatar, estas recomendações dirigem-se, quer para encarregados de educação, quer directamente para os alunos, muito embora esta última situação tenha uma expressão bastante menor.

*Encarregados de educação.* As orientações para os encarregados de educação podem ser diversas e apelar para a necessidade de levarem a criança a uma consulta:

Seria importante a ajuda de alguém especializado, no sentido de se obterem pistas para orientar o nosso trabalho de forma a ajudar o Raul a ultrapassar o problema. (Raul, 4ºano)

ou enunciar um conjunto de comportamentos desejados, que o aluno deveria adoptar para ultrapassar os seus problemas ou melhorar o seu desempenho:

Espero que durante o 2º período demonstre o mesmo interesse pela aprendizagem e a mesma vontade de aprender, e ainda que continue a respeitar os outros como até aqui. (Carlos, 4ºano)

Deve estudar durante as férias. (Marcos, 4ºano)

Deve continuar a estar atenta, a trabalhar e a querer fazer sempre mais, melhor e mais rápido. (Nádia, 2ºano)

Como podemos ver, estas informações são sempre enunciadas na terceira pessoa e referem-se sobretudo à esfera das atitudes, que são um aspecto do que designámos por características pessoais. Estas orientações nunca se referem a acções pedagógicas que o professor pensa desenvolver, que os pais podiam concretizar ou tarefas em que pudesse haver uma articulação entre o professor e os pais. Mesmo nas situações onde o aluno tem apoio pedagógico, nada se diz sobre o que se faz de concreto nesse contexto e como é que os pais podiam colaborar.

Este facto não deixa de ser coerente com o que já tínhamos referido acerca da pouca visibilidade e valorização do trabalho pedagógico ao atribuir as causas dos problemas essencialmente à esfera individual do aluno. Provavelmente a dificuldade em compreender em toda a sua extensão e complexidade a dificuldade de um aluno, e de entender que esta se prende com problemas pessoais ou contextuais deixa o professor sem possibilidade de definir uma acção muito precisa. Assim, prefere fazer apelo para o desenvolvimento ou mudança de aspectos do comportamento vistos, muitas vezes, como sendo questões de educação familiar.

*Alunos.* Nas orientações destinadas ao aluno o professor dirige-se de uma forma clara e explícita ao aluno e aconselha-o a adoptar um certo tipo de comportamentos ou de atitudes. Estas podem recair sobre aspectos específicos e relativos ao trabalho na sala de aula ou ao que deve fazer nas férias:

Para o próximo ano deverás preocupar-te com a organização e apresentação dos teus trabalhos. (Filipa, 2º ano)

Nestas férias deverias ler algumas notícias de jornais ou revistas e discuti-las com os teus familiares e amigos. (Carlos, 4º ano)

Estas orientações, que têm o aluno como interlocutor, parecem ser mais centradas em tarefas concretas quando comparadas com aquelas que são dirigidas aos encarregados de educação, mas aparecem sobretudo no final do ano, quando as decisões já foram tomadas.

Em síntese, parece haver dois tipos de comunicação que não se misturam, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo, quando esta se dirige aos alunos ou aos pais, respectivamente. Obviamente, que se pode sempre argumentar que, como a informação é lida pelos pais, o que é recomendado às crianças é também uma recomendação para

os pais. Estas orientações não parecem sofrer alterações de período para período. Provavelmente dependem mais do estilo do professor e do seu hábito de as fazer do que da oportunidade de fazê-las em determinados períodos.

Este tipo de informações é fornecido apenas por um número restrito de professores e estas orientações parecem depender mais do estilo do professor do que da oportunidade decorrente dos períodos lectivos. Este tipo de informações tanto ocorre com os alunos mais problemáticos, como com os alunos sem problemas.

Os professores dirigem-se de forma diferenciada aos encarregados de educação e aos alunos. Aos primeiros, fazem apelo à necessidade do aluno desenvolver determinado tipo de atitudes ou comportamento, isto é, dirigem-se às características pessoais dos alunos. Aos segundos fazem apelo ao desenvolvimento de tarefas ou adopção de comportamentos mais concretos. Quando estas mensagens coexistem não há de forma directa e explícita uma articulação das orientações para os encarregados de educação e para os alunos.

Estas orientações são sempre redigidas na 3ª pessoa, para os pais, e na 2ª para o aluno. O professor raramente se expõe revelando também o que faz ou pensa fazer com o aluno em termos do trabalho pedagógico, de modo a explicitar uma relação entre o que pensa fazer e o que pede aos alunos ou aos pais.

**Decisões.** Outro tipo de informações que são usadas de uma forma também frequente, isto é, em mais de metade das sínteses, são as decisões. Estas clarificam de um modo explícito as resoluções que os professores tomam face aos alunos, no âmbito da sua actividade profissional, tanto no que concerne a medidas de acção pedagógica, como a decisões de orientação/certificação em termos de transição ou retenção. Estas decisões, sobretudo as primeiras, podem ser apresentadas como factos consumados ou como uma possibilidade apenas fazendo apelo à necessidade da opinião dos encarregados de educação. Uma co-responsabilização na decisão pode criar condições para um maior envolvimento e cooperação dos pais na ajuda aos problemas dos alunos.

*Pedagógicas.* No âmbito das decisões pedagógicas os professores apenas informam os pais de que o aluno beneficia de certo tipo de apoio, principalmente no 1º e 2º períodos. Esta informação tanto pode ser geral: "Apoio individualizado na sala de aula" (Carlos, 4º ano) ou mais explícitas quanto à forma: "É apoiado quatro vezes por semana (4 horas) pela professora de apoio educativo" (Helder, 2º ano).

No 3º período, embora de uma forma menos frequente, informam-se os pais das medidas de apoio de que o aluno beneficiou ao longo do ano: "Foi apoiado três vezes por



semana pela professora de apoio educativo (Tito, 4ºano). De uma forma geral, e nos casos em análise, os professores comunicam aos pais algo que já foi decidido e em execução, sem deixar margem para eventuais negociações. Num dos casos, e no 3º período, a professora explicita aos pais a necessidade de o aluno continuar a necessitar de apoio no ano seguinte: “Continua a necessitar de apoio individualizado e meios de trabalho em casa” (Cátia, 2º ano). Mesmo em termos de futuro, como neste caso, não se tomam eventuais iniciativas de concertação de esforços em termos de apoio para o ano seguinte. Em resumo, podemos dizer que este tipo de informações se resume a informar os pais sobre as medidas pedagógicas que os professores no seu papel de especialista acharam por bem desenvolver com os alunos para fazer face às suas dificuldades. Muitas destas decisões têm que ter o consentimento ou, pelo menos, o conhecimento dos pais. Assim, esta ficha serve também para formalizar estas decisões. Estas estão habitualmente redigidas numa linguagem que sinaliza o poder de decisão da escola face aos pais. Mesmo que tenha havido uma negociação com os pais, esse facto não transparece neste tipo de informações, sabendo que, pelo menos nalguns casos, teve que haver pelo menos um acordo dos pais para os projectos de apoio individual. Outra das características desta informação é o facto de nada ser dito sobre a substância dos apoios, isto é, o que se faz e como se faz com o aluno. Fica-se apenas pela forma ou pelo ritmo da sua realização.

*Administrativas.* Nas decisões de tipo normativo que acontecem fundamentalmente no 3º período, os professores informam os pais sobre a resolução de transição ou retenção de ano: “Transita ao 3º ano de escolaridade” (Leandro, 2º ano). Este tipo de informação nunca é dado de uma forma isolada. Aparece normalmente associado a informações relativas ao percurso escolar, às aprendizagens ou mesmo a características pessoais. Deste modo, estas informações legitimam e explicam a tomada de decisão. Estas tomadas de decisão aparecem assim fundadas no saber e poder do especialista que é o professor.

Como já fomos referindo, e se pode constatar no quadro 1, o uso das decisões varia ao longo dos períodos, sobretudo no que respeita às decisões administrativas. Estas são referidas apenas no terceiro período. Obviamente que esta situação pode parecer evidente, uma vez que é no final do ano que se sabe se o aluno transita ou não. Contudo pudemos verificar que a retenção ou a transição não significam a erradicação dos problemas. Seja qual for a decisão, esta é muitas vezes uma sinalização de que o aluno continua mesmo nas transições, com algumas dificuldades.

Em síntese, as decisões, que são porventura um dos gestos profissionais mais marcantes da função do professor, situam-se numa esfera de especialidade. A decisão do

professor é um gesto de especialista e este é talvez mais forte do que a utilização de uma linguagem especializada, que é neste caso muito escassa e centrada na forma e na afirmação veridictiva.

Este tipo de informações explicita o estatuto escolar do aluno e, nesta medida, constitui uma outra dimensão do “bilhete de identidade do aluno”. Esta dá do aluno uma dimensão de quem é do ponto de vista da sua história escolar, fornece os dados para a memória permanente do aluno. Mesmo que o professor mude, mesmo que os detalhes e problemas do aluno se percam de um ano para o outro, fica sempre presente a informação se é um aluno de apoio e se é ou não repetente. A informação sobre as decisões representa assim a marca visível e pública do aluno. A sua colecção dá-nos a história escolar daquele aluno.

**Saudações.** Este tipo de mensagem escrita é normalmente dirigido ao aluno. Não tem tanto um carácter informativo mas é sobretudo um gesto de simpatia e ao mesmo tempo de empatia com os destinatários.

*Cortesia.* Estas saudações são na sua maioria o que consideramos de cortesia. Referem-se às férias, sobretudo no 3º período ou à quadra festiva próxima do momento em que tem lugar a informação: “Boas férias” ou “Feliz Natal”. Estas mensagens de cortesia parecem estar mais ligadas com um estilo do professor do que com os momentos em que a avaliação ocorre ou com o tipo de aluno.

*Felicitação.* Embora menos frequentes estas saudações parecem variar com os períodos. De facto, as felicitações só acontecem nos 2º e 3º períodos configurando duas situações diferentes.

As felicitações no 2º período reforçam alguns aspectos do comportamento do aluno, embora se reconheça que o aluno continua com dificuldades: “contudo deve ser felicitado pelos seus esforços.”(Carlos, 4º ano) ou: “No entanto, a sua vontade de continuar a actividade, de aprender e nunca desistir é digna de felicitações” (João, 2º ano). Aqui parece que estamos perante uma situação de incentivo e de valorização do aluno junto dos pais apesar das suas dificuldades.

No 3º período elas referem-se a alunos que tiveram dificuldades durante o ano, mas que as superaram mesmo que parcialmente. Neste caso, as felicitações parecem dirigir-se ao global do aluno e são explicitadas em termos de parabéns. Estamos igualmente perante uma valorização do aluno por ter conseguido superar as dificuldades.

Em resumo, o que parece ser dominante nestas sínteses e, consequentemente, neste processo regular de comunicação com os pais, é a ausência de palavras de cortesia,

como acontece neste tipo de comunicação. Este facto evidencia que, de uma forma geral, parece não haver uma grande preocupação em construir por esta via uma relação mais pessoal e simpática com os encarregados de educação. Cumpre-se apenas a função de informar de uma forma burocrática.

As felicitações são ainda mais raras, embora pudessem em nosso entender desempenhar um papel importante na valorização dos alunos. Todavia, esta prática de valorização parece não ser uma regra da nossa escola, dado o número exíguo deste tipo de manifestações.

Gostaríamos agora de mostrar duas sínteses de dois alunos sem problemas:

A Nádía continua a progredir em aprendizagem, participação e autonomia. Empenha-se nas tarefas que tem em mãos e gosta de as levar até ao fim. (Nádía, 2º ano)

O Luís continua a caminhar no sentido da autonomia nas actividades de grupo ou individuais, revelou um bom ritmo de aprendizagem e de produção de trabalho. (Luís, 4º ano)

Estas informações, como podemos ver, dão aos pais uma imagem coerente dos seus filhos. Sem fracturas nem ambiguidades. Refere os alunos pelos seus nomes. Não são profícuos na explicação do sucesso, mas afirmam esses sucessos e sobretudo veiculam uma mensagem de que se tudo continuar assim tudo estará bem. Portanto, nestes casos, apesar do discurso ser semelhante, o facto de não ser preciso mudar nada para o sucesso facilita as coisas. É apenas necessário assegurar a continuidade. No caso dos alunos problema a mensagem é que é preciso, ou desejável, fazer alguma coisa para que os problemas desapareçam. O facto de não se dizer como, ou de não se apontar caminhos, torna tudo mais difícil para os pais.

## **Conclusões**

Sobre as informações dirigidas aos pais que decorrem da avaliação nos diversos períodos podemos salientar os seguintes aspectos:

- Dar a conhecer um “bilhete de identidade escolar”

Na construção das sínteses privilegia-se de forma mais frequente o uso de um certo tipo de informações - dados pessoais e decisões - que constituem algo parecido com um “bilhete de identidade escolar do aluno” actualizado ao momento (Merle, 1998). Bilhete de identidade, porque tem a informação essencial sobre o aluno que o distingue

no essencial dos outros alunos. Enquanto os dados pessoais permitem que a imagem do aluno se ajuste a cada momento, isto é, seja mutável em cada um dos períodos, as decisões revelam, de uma forma oculta, o estatuto do aluno. É sobre o resultado destas decisões que se constitui a “memória institucional e familiar da criança/aluna” durante o seu percurso escolar. Os resultados das decisões administrativas dão-nos o lado estável da imagem do aluno. Há, através deste “jogo” e desta combinação de informações, um conjunto de aspectos que variam ao longo do ano explicitados através dos dados pessoais, e outros aspectos que tendem a ser mais estáveis, como o ser um aluno repetente ou com um projecto educativo especial. Estas informações são o resultado das decisões, nomeadamente das administrativas. Mesmo que o aluno continue com problemas no final do ano, e estes se projectem para o ano seguinte, a informação que é dada coloca a ênfase no desempenho do aluno, legitimando assim a sua retenção ou transição. Há assim uma variabilidade possível que decorre da relação desta informação com a do período anterior, mas há também uma informação estável que se prende com o estatuto do aluno e que a nova informação pode vir a acentuar ou a minimizar. A variabilidade e a estabilidade das informações sobre os alunos são duas peças fundamentais para a credibilização da escola e, sobretudo, do trabalho dos professores. Se as dificuldades, potencialidades ou o rendimento dos alunos fossem estáveis, não se percebia qual era a acção do professor. Mas se a evolução do aluno fosse feita em termos de grandes variações, de altos e baixos, das duas, uma, ou o professor não tinha avaliado bem o aluno ou então tinha-se enganado na sua avaliação. De qualquer modo, era o trabalho do especialista que ficava sob suspeita, ou de incompetência ou, pior ainda, de incúria. Assim, estas informações sobre os alunos não só são importantes como eventual veículo de informação, mas são sobretudo indispensáveis à credibilização da Escola e do trabalho dos professores junto dos pais.

- Afirmar socialmente uma profissionalidade competente

A opinião pública em geral pressupõe que a avaliação é baseada em dados objectivos sobre o desempenho dos alunos. Ora, é justamente essa a imagem que a escola pretende dar. Os dados pessoais relativos à aprendizagem são abundantes e utilizam uma linguagem de especialista. A apreciação do rendimento escolar para além de usar igualmente este tipo de linguagem, decorre do exercício de um dever e poder profissional e institucional. As decisões, embora utilizem uma linguagem normativa e estereotipada, decorrem também de um gesto profissional, validadas pelos pares. Assim, estas informações inibem os outros actores, não profissionais – encarregados de educação e alunos – de as discutir. O silêncio sobre as informações configura a sua aceitação e a sua veracidade. Os enunciados e as informações do registo de avaliação tornam-se

assim numa verdade socialmente aceite e validada, ou seja, um processo de verificação (Chevallard, 1990). Deste modo, estes registos de avaliação são o culminar do processo de passagem da informação, verdadeira ou não, sobre o aluno, da esfera do privado ao domínio público da avaliação e seus resultados, isto é, de validação social da informação e conseqüentemente da verdade institucional sobre cada aluno.

Não é certamente por acaso que as ideias sobre as perspectivas de evolução dos alunos não são referidas nas sínteses. Estas ideias parecem estar muitas vezes baseadas nas intuições, experiências do professor e afectos, isto é, numa amálgama de sentimentos que contrariam a ideia de objectividade e rigor profissional e científico. Se isto fosse explicitado em termos públicos a avaliação poderia ser trazida para “os corredores” e todos teriam uma palavra a dizer. Ora ninguém, e muito menos a Escola, está interessada em que a avaliação saia da esfera do profissional e se torne num assunto debatido ao nível do senso comum. Assim, a linguagem utilizada tenta encontrar o seu refúgio ou na linguagem ou nos gestos profissionais. Mas este cenário, aparentemente sem mancha, tem um ponto fraco. Ao justificar os problemas dos alunos, os professores invocam as características pessoais dos alunos, usando nestes momentos uma linguagem bastante próxima do senso comum. Ora neste terreno, os pais intervêm porque também eles conhecem muito bem as características pessoais dos seus filhos. É por aqui que os processos de avaliação sofrem as suas contestações, ou que se instalam algumas zonas de conflitualidade entre a escola e os encarregados de educação, o que traz à luz do dia a fragilidade destes discursos profissionais enquanto traves de uma profissionalidade.

- Um processo de comunicação burocrática que não convida os pais a um envolvimento com a Escola.

Se a justificação dos problemas do aluno é feita em termos de senso comum e baseada nas suas características pessoais, não há um agir de especialista para resolver essas dificuldades. Sendo assim, os professores não são capazes ou não querem pedir aos pais ajudas concretas e realizáveis para ajudar os seus filhos. Como vimos, as orientações, além de usadas poucas vezes, quando se destinam aos pais são vagas e fazem apelo a aspectos relativos ao comportamento das crianças em que muitos pais já estão envolvidos. Assim, esta informação não trazendo nada de novo não se torna mobilizadora. Para além disso, as informações são apresentadas como factos consumados onde não há dúvidas, e também não se equaciona a opinião dos outros. Estes procedimentos também não contribuem para uma aproximação entre a escola e os pais.

Os registos de avaliação e estas sínteses assumem, muitas vezes, de uma forma clara, o cumprimento de uma função burocrática de informação técnica, isenta de afectos. Esta

forma de comunicar é contrária a um processo de comunicação humanizado em que se partilha algo de comum que é caro ao emissor e receptor. A ausência destes gestos não incentiva uma proximidade desejável para a construção de interacções formativas. É mais um sinal, e talvez o epílogo de uma ideia de avaliação, ainda ancorada em velhas ideias da avaliação como medida e de verificação. Não queremos com este estudo continuar a acentuar o que não se faz. Contudo, reflectir sobre estas práticas tão automáticas, que se assumem como naturais, pode ajudar a encarar estes procedimentos de frente e construir soluções mais consentâneas com os desejos de muitos professores, que passam pela construção de uma avaliação formativa e, conseqüentemente, com um maior envolvimento dos pais como parceiros na ajuda aos seus filhos.

## Bibliografia

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Benavente, A.; Alaiz, V.; Barbosa, J.; Campos, C. & Carvalho, N. (1995). *Novo modelo de avaliação do Ensino Básico: Formas de implementação local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Merle, P (1996). *L'évaluation des élèves - enquête sur le jugement professoral*. Paris, PUF.
- Moura, A. (2004). *Tempo de Escola e Tempo de Vida. Estudo sobre a organização do tempo na escola primária*. (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho). Braga: Universidade do Minho
- Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 156-173). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, p. 19-25.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social* (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006a). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006b). É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno? *Actas do Profmat 2006*. (CD-ROM). Lisboa: APM.

## Résumé

Pour que les parents s'impliquent dans la scolarité de leurs fils ils ont besoin d'en avoir des informations régulières sur sa performance dans l'école. Pour cette raison, dans chaque trimestre de l'année scolaire les parents reçoivent de l'École une synthèse informative concernant les comportements et les résultats de leurs fils. Néanmoins, ces informations peuvent être très diverses et plus guidées pour l'accomplissement d'une fonction informative bureaucratise ou pour une entrée en dialogue avec les parents, cherchant les impliquer dans des processus de collaboration dans l'aide à leurs fils, traduisant ainsi une perspective formative de l'évaluation.

Dans cet article nous cherchons à analyser les informations mis à la disposition des parents, à travers des registres d'évaluation de quatorze élèves, qui ont été sujet d'analyse dans les réunions d'évaluation dans tous les périodes - et de deux élèves qui jamais le n'ont pas été - des élèves sans problème. Tous ces élèves appartiennent à deux classes d'une école de l'enseignement élémentaire. Cette analyse permet de prouver que, d'une forme générale, ces informations s'encadrent dans une perspective de transmission d'informations, avec des explications peu claires sur l'état des élèves et surtout, sans fournir des orientations concrètes sur la manière comme les parents peuvent aider leurs fils.

## Abstract

The involvement of the parents in the school life of their children depends to have regular information on their performance in the school. For this reason, in each trimester of the school year the parents receive from the School an informative synthesis concerning the behaviours and results of their children. However, this information can be diverse and be guided for the fulfilment of a formal informative function or for an entrance in dialogue with the parents, looking for to increase their involvement in processes of contribution in the aid to its children. We can say, in other words, to have a formative perspective of the assessment.

In this article we look for to analyze the given information to the parents, through the registers of assessment of fourteen pupils, object of analysis in the meetings of assessment in all the school periods, pupils with school problems, and of two pupils who it had never been, pupils without school problems. All these pupils respectively belong to the two groups of 2<sup>o</sup> and 4<sup>o</sup> grade of elementary education. This analysis allows to evidence that, in general, these information produced by the school to the parents are developed in an informative transmission perspective, with little clear explanations on the state of the pupils and over all, without supplying concrete orientations guidance's for the parents, help their children if they want do it.