

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E AVALIAÇÃO  
ESCOLAR:UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS CICLOS**

ELÂNIA DUARTE DINIZ  
2008

Elânia Duarte Diniz

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E AVALIAÇÃO  
ESCOLAR: um estudo no contexto dos ciclos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Nogueira

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia de Freitas Resende

Belo Horizonte – Minas Gerais  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

Diniz, Elânia Duarte

D585r  
no

Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo  
contexto dos ciclos / Elânia Duarte Diniz. - Belo Horizonte:  
UFMG/FaE, 2008.

153 f.

Dissertação - Mestrado em Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alice Nogueira

Co-Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Tânia de Freitas Resende

1. Sociologia da Educação. 2. Relação família-escola.  
3. Avaliação escolar. 4. Ciclos I. Título. II. Nogueira, Maria  
Alice. III. Resende, Tânia de Freitas. IV. Universidade

Federal de

Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD – 371.26

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Dissertação defendida e aprovada, em 11 de setembro de 2008, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alice Nogueira (FaE/UFMG)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende (FaE/UFMG)  
Co-orientadora

---

Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (FaE/UFMG)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Dília Maria Andrade Glória (CP/UFMG)

### **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha amada família: à minha mãe, Miraci, minha eterna gratidão e saudade. Ao meu pai, Geraldo, pelo amor incondicional. Aos meus irmãos, Anderson, Helândia, Alisson e Rodirley, pela caminhada partilhada; aos meus cunhados, Álvaro e Viviane pelo apoio e aos meus sobrinhos Susan, Bruna e Vinícius pelos momentos de doçura propiciados.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me propiciou condições de chegar a esta etapa.

Aos educadores, alunos e famílias da escola pesquisada, atores fundamentais deste trabalho.

À Amiga Tânia Rocha pela leitura interessada, ajuda incansável e pela generosidade com que me apoiou do início ao fim desta dissertação.

Aos Amigos do Colégio Berlaar São Pascoal (em especial Rita, Cibele e Ana Paula) e do Colégio Marista Dom Silvério (principalmente Dani, Ângela e Valéria) pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus colegas da FaE, principalmente àqueles com quem pude estabelecer uma relação de amizade, ultrapassando os limites da universidade: Sara, Solange, Giane, Priscila e Jaqueline.

À presença amiga e carinhosa daqueles com os quais partilhei sorrisos e anseios: Tânia Rocha, Kênia, Patrícia e Normandes.

Às professoras Maria Alice Nogueira e Tânia de Freitas Resende, muito mais que orientadoras, exemplos de competência e dedicação.

À equipe do OSFE pelas discussões enriquecedoras, em especial à Tânia de Freitas Resende pela oportunidade do trabalho voluntário em sua pesquisa e pela atenção cuidadosa com que sempre me apoiou.

Ao Reginaldo pelo incentivo, cumplicidade e confiança, compartilhando planos e ideais e, sobretudo, inspirando-me a ser uma pessoa cada dia melhor: meu carinho e amor.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	07
LISTA DE QUADROS.....	08
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 A POLÍTICA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS E SUA IMPLANTAÇÃO NO CONTEXTO INVESTIGADO.....</b>	<b>25</b>
1.1 A organização da escolarização por ciclos no Brasil.....	25
1.2 Os ciclos no contexto de Minas Gerais.....	36
1.3 Os ciclos na escola investigada.....	40
<b>2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A PROPOSTA DE CICLOS NA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA.....</b>	<b>57</b>
2.1 Alguns aspectos teóricos sobre a relação família-escola .....	57
2.2 A relação família-escola nos documentos da Escola Anísio Teixeira.....	64
2.3 Concepções escolares sobre o papel da família na escolarização dos filhos.....	70
2.4 Dando voz às famílias investigadas.....	75
2.5 Concepções familiares sobre a proposta de ciclos.....	88
<b>3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA.....</b>	<b>98</b>
3.1 Alguns pressupostos teóricos .....	98
3.2 A Avaliação da aprendizagem no cotidiano da escola Anísio Teixeira.....	100
3.3 A avaliação escolar na percepção das famílias investigadas.....	108
3.4 A avaliação escolar como mediação entre a família e a escola.....	116

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>136</b>
<b>6 ANEXOS.....</b>	<b>141</b>
6.1 Anexo A: Modelo da Ficha avaliativa produzida pela escola estadual Anísio Teixeira.....	141
6.2 Anexo B: Roteiro de entrevista com pais dos alunos da escola estadual Anísio Teixeira.....	145
6.3 Anexo C: Roteiro de entrevista com educadores da escola estadual Anísio Teixeira.....	149
6.4 Anexo D: Gráfico elaborado pela escola Anísio Teixeira com resultados dos alunos da Fase IV na 1ª etapa letiva de 2007.....	152
6.5 Anexo E: Organização do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais, conforme resolução SEE/MG 469/2003.....	153

## LISTA DE TABELAS

1- Número de escolas que adotam o sistema de ciclos - 1999 a 2006.....	33
2 - Escolas com regime de ciclos no país, por dependência administrativa - Censo Escolar 2000.....	33
3 - Idade, estado civil, escolaridade e ocupação das entrevistadas.....	77
4 - Idade, ocupação e escolaridade dos filhos das entrevistadas.....	78
5 - Idade, ocupação e escolaridade do cônjuge das entrevistadas.....	78
6 - Idade com que as crianças começaram a freqüentar a escola.....	79

## LISTA DE QUADROS

1 - Parte da Ficha Avaliativa produzida pela Escola Anísio Teixeira.....	117
2 - Nível de participação familiar e conceito atribuído aos alunos, segundo educadores da E. E. Anísio Teixeira.....	117

## RESUMO

A presente pesquisa procurou investigar como ocorre, em escolas organizadas por ciclos, a relação entre a família e a escola, focalizando, especificamente, as práticas e concepções em torno da avaliação escolar, apresentadas por essas duas instituições.

Para atingir os objetivos previstos neste estudo, realizou-se uma investigação de cunho sociológico, pesquisando uma escola de nível fundamental da rede estadual de ensino em Belo Horizonte.

Os dados da pesquisa foram colhidos através da observação e registro do cotidiano escolar, da análise de documentos escolares e governamentais e, sobretudo, das 17 entrevistas semi-estruturadas realizadas com educadores e pais de alunos.

Procurou-se investigar de que forma e em que medida as lógicas e padrões de socialização da família e da escola se influenciam mutuamente, configurando condutas, concepções e estratégias de ambas as instituições em relação à avaliação na proposta de ciclos.

A conclusão é de que o estabelecimento de ensino pesquisado vem empreendendo uma aproximação com os pressupostos teóricos da proposta de ciclos, no que se refere à dinâmica pedagógica, à relação com as famílias e ao processo avaliativo. No entanto, a efetivação das práticas e dos ideais estipulados por essa política educacional constitui-se, ainda, num processo, complexo, ambíguo e inconcluso na escola investigada, gerando incômodo e desorientação em relação às duas instâncias que protagonizaram este trabalho: família e escola.

A avaliação escolar é, sem dúvida, uma das fontes de conflitos - implícitos ou explícitos - no quadro das interações entre pais e professores. Confirma-se, portanto, que há uma forte contradição entre as lógicas que orientam as práticas das famílias populares e as lógicas escolares naquilo que se refere à avaliação na proposta de ciclos.

Palavras-chave: Sociologia da educação, relação família-escola, ciclos, avaliação escolar.

## ABSTRACT

The existing research try to inquire how it works in established schools by cycles, the relationship between family and school, concentrating specifically in experiences and ideas concerning to school test presented by two of these institutions.

In order to achieve the purpose expected in this study it was performed an investigation of sociological meaning prospecting an elementary school from state body in Belo Horizonte.

The research informations were gathered observing and inspecting the school daily, analyzing school papers, government papers and beyond everything else 17 interviews partly organized with educators and parents of students.

It was attempted to search in which reasonable scales and socialization patterns families and schools have mutual influence, constructing conducts, ideas and methods of both institutions related to the cycle proposal evaluation.

The conclusion consists that the education institute researched in this case is responsible to undertake the premises of abstract aspects of this cycle proposal related to pedagogical activities with families and to the methods of assessments. However the accomplished execution and the provided ideals of the cycles educational process is based still in a complex case, ambiguous and unfinished on this inquired school, creating an inopportune and bewilderment feeling among these two groups: family and school.

There is no hesitation to say that the school test is a source of conflict - implicit or explicit - on the scene of interactions between parents and teachers. This theory supports the intense contradiction among the conduct common-sense of popular families and schools common-sense on that refer cycle proposal evaluation.

Keywords: sociology of education, Family-School Relationship, cycles, Student Evaluation.

## INTRODUÇÃO

O fracasso escolar tem se mostrado como um problema de ampla gravidade no sistema de ensino brasileiro, expressando-se historicamente, entre outros aspectos, nos altos índices de repetência verificados, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse quadro tem suscitado, ao longo dos anos, discussões nos meios acadêmico e governamental, das quais resultam propostas que procuram combater o problema, fonte de exclusão de um grande número de alunos, tanto da escola, quanto das mais diversas esferas sociais.

Dentre essas propostas, figura a de organização da escolarização em ciclos, como forma alternativa de estruturação da escolaridade. Esse tipo de organização surgiu, de fato, no Brasil, na década de 80 com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de São Paulo, designando o agrupamento de determinado número de anos de estudo, sem a possibilidade de reprovação entre eles. Posteriormente, a proposta se expandiu para outras redes de ensino, em geral do sistema público, sendo adotada não somente na fase de alfabetização, mas também nos demais anos do Ensino Fundamental.

Na nova forma de estruturação da escolaridade, alterações são percebidas em todos os níveis do processo de ensino e incidem, diretamente, sobre as práticas pedagógicas realizadas no contexto educacional. Dentre estas, destaca-se a avaliação, por ser considerada um instrumento que interfere no trabalho escolar como um todo (Perrenoud, 1999).

Porém, quando nos deparamos com a realidade escolar de alguns estabelecimentos de ensino oficialmente organizados pelo sistema de ciclos, encontramos, muitas vezes, situações pouco condizentes com a proposta. Pude experimentar uma situação desse tipo, quando iniciei minha vida profissional numa escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Belo Horizonte.

Habilitada em Supervisão Pedagógica, fui admitida, através de concurso público, em uma escola que adotava, oficialmente, o sistema de ciclos de aprendizagem e atendia alunos dos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao iniciar meu trabalho, deparei-me, por um lado, com uma realidade confusa, uma estrutura profissional e administrativa que contava com poucos recursos e, por outro lado, com um grande

número de alunos a ser atendido. Tinha pouco conhecimento sobre termos como Promoção Automática, Progressão Continuada, Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e não conseguia entender porque os profissionais da escola ainda usavam expressões como *passar de ano e repetir a série*, mesmo após a adoção do sistema de ciclos. Confesso que precisei de tempo para perceber que as dificuldades não eram apenas minhas. Mesmo, os profissionais mais antigos não conseguiam, em sua maioria, fundamentar coerentemente a prática pedagógica que desenvolviam.

Assim, embora oficialmente a escola tivesse adotado o modelo de ciclos, poucas alterações significativas ocorriam na organização do processo pedagógico. Na verdade, a principal mudança referia-se à aprovação em massa dos alunos. Ou seja, crianças que em anos anteriores seriam reprovadas, passaram a ter aprovação automática, sem que tivessem sido criadas, para elas, condições efetivas de aprendizagem. Certa vez, por exemplo, constatei que algumas professoras, durante uma “semana de testes”, organizavam sua aula de véspera de prova com questões “similares” àquelas que seriam “cobradas” na avaliação, devendo os alunos memorizá-las de um dia para o outro.

Eu mesma me colocava questões como: qual o real sentido da implantação de ciclos nessa escola? Em que consistiam, efetivamente, as “mudanças avaliativas” para os professores? Qual o sentido da avaliação para os alunos?

Percebi, com o tempo, que, como estudante de pedagogia, havia “alimentado” uma visão romântica e bastante limitada da área educacional. No entanto, a cada jornada de trabalho, a profissão se revelava em sua realidade. Meus conhecimentos foram, assim, sendo reformulados, retrabalhados e problematizados.

Paralelamente à função de supervisora, exerci atividades no OSFE (Observatório Sociológico Família Escola) da FaE/UFMG, como auxiliar voluntária de pesquisa. Fazer parte dessa equipe possibilitou-me refletir sobre a prática pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem, e sobre o papel da família na escolarização dos filhos. As discussões e o contato com os membros do grupo propiciaram o aprimoramento de meus conhecimentos, especialmente no que tange a uma perspectiva sociológica de análise da realidade. Ampliei assim as indagações que vivenciava em meu contexto profissional.

Comecei a analisar os encontros que tinha com as famílias. Percebi que, em várias reuniões de pais e mestres, além de um grande incômodo, surgiam dúvidas dos

pais em relação aos conceitos que substituíram as notas: “o que significa A?”, “Meu filho está bom?”, “Ele acertou 7 questões e tirou B, por quê?”, “O que significa: alcançou parcialmente os objetivos propostos?” Inquietava-me perceber que havia uma comunicação, de certa forma, truncada entre as famílias e os educadores e, em muitos casos, um incômodo dos pais com os resultados avaliativos dos filhos.

Os professores argumentavam, por diversas vezes, que turmas nas quais os familiares mais se ausentavam das reuniões eram as mesmas em que os alunos apresentavam um pior desempenho escolar. Afirmavam, também, que os pais mais participativos em eventos na instituição (festa junina, festa da família, festa natalina...) eram aqueles cujos filhos mostravam um desempenho mais satisfatório, o que demonstrava, em certa medida, que a escola relacionava o desempenho acadêmico do aluno com o grau de envolvimento parental nos eventos escolares.

Meu interesse quanto às especificidades da relação família-escola em estabelecimentos organizados por ciclos ampliou-se, ainda mais, quando o Ministério da Educação - MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, realizou, em 2005, uma ampla pesquisa, de âmbito nacional, sobre a opinião dos pais em relação à escola pública brasileira. O relatório preliminar (INEP/MEC, 2005) justifica a realização do estudo lembrando que a pesquisa acadêmica, em nível mundial, tem indicado que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho discente encontra-se radicada nas características familiares, o que torna de fundamental importância conhecer o *back ground* social da família, sua relação com a escola, sua percepção sobre o processo educacional dos filhos e o futuro vislumbrado para eles. A realização de uma investigação desse tipo, pelo INEP, denotou a importância que essas questões vêm assumindo no cenário nacional, levando-me a querer aprofundá-las, considerando uma realidade educacional específica.

Por sua vez, o contato com documentos relativos à organização da escolarização em ciclos nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais também me motivou a investigar as relações entre família e escola nesse contexto. Esses documentos enfatizam que a integração da família ao ambiente escolar favorece a compreensão e a adesão, pelos pais, dos pressupostos norteadores da proposta de ciclos. Tais pressupostos prevêm, entre outros aspectos, uma aprendizagem ativa e reflexiva do aluno, por meio

de procedimentos e recursos didáticos diversificados<sup>1</sup>, e uma avaliação constante e diagnóstica do aprendizado dos educandos.

Em contraste com o conteúdo desses documentos, estudos indicam que a alteração nas concepções e práticas de avaliação, no sistema de ciclos, tem sido alvo de questionamentos das famílias, que manifestam sua discordância em relação, por exemplo, à supressão das notas, da reprovação e à mudança dos instrumentos avaliativos (Abreu, 2002; Glória, 2002; Dalben et al., 2000). A avaliação da aprendizagem dos alunos constitui, assim, um dos pontos mais polêmicos da escolarização em ciclos, polêmica essa que se estende à relação família-escola.

Todos os aspectos mencionados reúnem motivos suficientes para estimular o aprimoramento da investigação sobre as relações entre essas duas grandes instâncias de socialização, com foco nas questões relacionadas à avaliação escolar na proposta de ciclos. Sem falar no fato de que padecemos, no Brasil, da falta de uma sistematização da produção do conhecimento nessa área temática que costumamos denominar de “família e escola”, dificultando uma avaliação da importância que tal área vem ocupando em nossa produção contemporânea (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000). Menos ainda se tem notícia de pesquisas que problematizem e focalizem, diretamente, a avaliação escolar como eixo de interação entre o lar e as escolas organizadas por ciclos<sup>2</sup>, apesar de alguns estudos argumentarem que a avaliação escolar é um dos pontos nodais desse novo modelo de organização do ensino (Dalben et al, 2000).

Não há como desconsiderar, pois, a “imbricação” crescente (Terrail, 1997) pela qual tem passado a relação entre as instituições família e escola. Tal fenômeno contribuiu para que essa relação fosse tomada como objeto de estudo da Sociologia da Educação, sobretudo em virtude da reorientação teórico-metodológica ocorrida, nesse campo disciplinar, a partir dos anos 1980, quando se verificou um direcionamento das pesquisas para os estudos das práticas pedagógicas cotidianas, num nível micro-sociológico.

---

<sup>1</sup> Os pressupostos teóricos que norteiam a proposta de ciclos na rede estadual de Minas Gerais serão evidenciados no decorrer deste trabalho.

<sup>2</sup> Abreu (2002) e Glória (2002) são exemplos de pesquisas que abordam a relação entre família e escolas organizadas por ciclos, mas que não focalizam a avaliação escolar como eixo de conexão entre as duas esferas.

No Brasil, pode-se afirmar que nas duas últimas décadas a família passou a se constituir como instância de pesquisa na sociologia da educação e diversos pesquisadores passaram a se interessar pelas lógicas e dinâmicas internas que regem o universo doméstico em suas interações com o mundo escolar, entre outras questões. Sem negar a interdependência entre as condições sociais das famílias e as formas de relação que elas estabelecem com a instituição de ensino, os estudos atuais buscam escapar das análises deterministas que atribuem as características e o desempenho dos alunos unicamente à sua classe social, e passam a investigar as práticas concretas e as estratégias cotidianas que se dão no interior do universo familiar.

Como se sabe, no Brasil, as famílias pertencentes às camadas populares, ao menos no que tange ao ensino fundamental brasileiro, freqüentam a escola pública, constituindo-se na maior parte de seus usuários (MEC/INEP, 2005). Portanto, no caso desta pesquisa, é das classes populares<sup>3</sup> que se trata, visto que o terreno de investigação é a escola pública da rede estadual de Minas Gerais.

Segundo apontam pesquisas disponíveis (Abreu, 2002; Charlot, 2005; Glória, 2002; Lahire, 1997; Nogueira e Abreu, 2004; Silva, 2002; Terrail, 1997; Thin, 2006; Viana, 2005), os “estilos” de conduta, de linguagem, de posturas, os modos de socialização e as lógicas que regem as famílias desse meio social em sua relação com a escola, parecem implicar numa certa distância entre essas duas instituições, o que pode engendrar uma relação conflituosa entre elas. Por parte da escola, não é raro as famílias das camadas populares serem consideradas como omissas, desinteressadas e descomprometidas com a escolarização dos filhos (Montandon, 1996; Lahire, 1997; Silva e Lima, 2002).

Esse fato pode ser corroborado pelos resultados de pesquisa realizada pelo IBOPE e revista Nova Escola em novembro de 2007, com professores de escolas de todas as redes públicas do país, objetivando identificar o ponto de vista docente sobre a educação brasileira. Dentre os educadores entrevistados, 77% responsabilizam os pais pelos principais problemas ocorridos em sala de aula e tendem a fazer um

---

<sup>3</sup> Quanto à expressão “famílias de camadas populares”, ela designa, neste estudo, famílias cujos pais apresentam baixa qualificação profissional, baixa renda, e moradia em locais considerados “populares”, como periferias, por exemplo.

enquadramento social do fracasso escolar, alegando que é a condição social do aluno que o impede de aprender.

Já do lado das famílias populares, o estabelecimento de ensino geralmente é percebido como fonte legítima do conhecimento, desde que as atividades escolares apresentem uma utilidade imediata, garantam o sucesso social dos filhos e propiciem a eles oportunidades de bons empregos, o que nem sempre se concretiza (Thin, 2006, Charlot, 2005).

É por isso que os autores, ao caracterizar essa relação, utilizam termos como “tensão” (Thin, 2006) “contradição” (Nogueira, 1991), “dissonância” (Lahire, 1997), entre outros. A discussão das relações entre famílias das camadas populares e a escola exige, pois, pensar em termos de lógicas e padrões de socialização próprios de cada uma dessas instituições.

A presente pesquisa pretende investigar como ocorre, em escolas organizadas por ciclos, a relação entre a família e a escola, focalizando, especificamente, as práticas e concepções em torno da avaliação escolar, apresentadas por essas duas instituições. A questão central que me conduz a presente pesquisa é: de que forma e em que medida as lógicas e padrões de socialização da família e da escola se influenciam mutuamente, configurando condutas, concepções e estratégias de ambas as instituições em relação à avaliação na proposta de ciclos?

Opto, nesse sentido, por realizar uma investigação que leve em conta a idéia da existência de lógicas familiares próprias, bem como de dinâmicas escolares específicas, que interferem na relação família-escola e provocam impactos entre elas. Por incidir sobre aspectos ainda pouco explorados cientificamente, espera-se que tal investigação contribua para o avanço da pesquisa sobre a relação família-escola e sobre a avaliação no sistema de ciclos, proporcionando elementos novos para a reflexão sobre essas temáticas e gerando subsídios teóricos para a formação dos professores, gestores escolares e profissionais da educação. Poderá, ainda, oferecer contribuições para a elaboração e a avaliação de políticas públicas de educação.

## Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos previstos nesta pesquisa, realizou-se uma investigação de cunho sociológico, com o intuito de descrever e interpretar as práticas e estratégias dos atores investigados, bem como suas perspectivas em relação ao objeto de estudo. Isso posto, a opção por uma pesquisa de caráter qualitativo evidenciou-se como adequada, por permitir a imersão da pesquisadora no universo delimitado de estudo e subsidiar a interpretação dos dados dentro de um contexto específico (Ludke e André, 1986).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a principal característica das pesquisas qualitativas é a de seguir uma tradição interpretativa. Isso significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá necessariamente a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem algumas características, entre as quais se pode destacar a visão holística que parte do princípio de que a compreensão de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. Esse tipo de pesquisa se mostrou, pois, indicado na apreensão dos elementos mais significativos da interação entre as famílias das camadas populares e as escolas organizadas em ciclos, tendo como eixo de análise, a avaliação escolar.

Definido o enfoque qualitativo, a pesquisa foi delineada como um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual de Belo Horizonte/MG. A opção por um estudo de caso (envolvendo apenas uma escola) se justifica por se tratar de uma investigação que articulou diversas variáveis, focalizando tanto o âmbito da família, quanto o da escola, requerendo, assim, uma exploração mais minuciosa do ambiente pesquisado. Dessa forma, pude observar de maneira mais acurada as situações de investigação, por meio de uma exposição mais prolongada às circunstâncias que fundamentaram as análises das questões propostas.

A escolha da rede estadual de ensino deve-se ao fato de que ela é bem menos explorada nas pesquisas do que a rede municipal de Belo Horizonte, no que tange a meu

objeto de estudo<sup>4</sup>. Outra razão para a escolha dessa rede foi o fato dela ter se constituído em cenário de minha profissionalização por três anos, período em que estive mergulhada em seu contexto político-pedagógico.

Para definir o estabelecimento onde a pesquisa seria realizada, fez-se necessário um levantamento de dados referentes às instituições estaduais de ensino, para selecionar aquela que se apresentasse como a mais adequada aos objetivos da investigação, a saber: uma escola que efetivamente<sup>5</sup> pautasse seu processo de ensino/ aprendizagem pelos pressupostos da política de ciclos.

Assim, após diversos contatos com a SEE/MG, selecionou-se um estabelecimento escolar que oferecia os 5 anos iniciais do Ensino Fundamental e que havia adotado o sistema de ciclos como sua nova realidade educativa. A escolha pelos anos iniciais deve-se ao fato de que, segundo estudos, é durante esse período que as famílias populares tendem a acompanhar mais de perto a escolaridade dos filhos (Nogueira e Abreu, 2004). De acordo com o estudo do INEP/MEC (2005), um dos principais fatores explicativos para esse fato reside na limitada qualificação cultural dos pais das classes populares: dentre os pais de alunos de escolas públicas que participaram da referida pesquisa, 58% possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto e 7,5% declaram-se analfabetos ou sem nenhuma escolaridade; os que completaram o ensino universitário somam somente 2,8%. Portanto, quando seus filhos entram na adolescência, o contato com a escola tende a se restringir à questões não diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem (problemas de indisciplina, por exemplo), que os pais têm mais dificuldade em acompanhar.

No estabelecimento selecionado, foram investigadas as três únicas turmas pertencentes à Fase IV do Ciclo Complementar de Alfabetização (correspondente à antiga 4ª série). Isto porque é nesse momento da escolarização que se torna possível observar: a passagem dos alunos de um ciclo ao outro; o papel da avaliação nesse contexto; o envolvimento dos alunos, dos profissionais e familiares nesse momento de

---

<sup>4</sup> As pesquisas de Abreu (2002), Glória (2002) e os estudos de Dalben et al. (2000) são exemplos de trabalhos ligados à organização de escolas por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

<sup>5</sup> Pretendeu-se investigar, nesta pesquisa, um estabelecimento de ensino no qual efetivamente estivessem implantados os pressupostos teórico-metodológicos dos ciclos. Em sondagem por mim realizada no 2º semestre de 2006, com o intuito de realizar um estudo exploratório sobre as escolas que se aproximassem desse perfil, constatei que várias delas ainda encontram dificuldades para implementar, efetivamente, a nova proposta.

transição de ciclos; e as estratégias utilizadas pela família e pela escola no que se refere à progressão do aluno.

As famílias investigadas foram escolhidas segundo a indicação dos profissionais do estabelecimento, aos quais se pediu que indicassem tanto pais que apresentavam questionamentos e críticas em relação à avaliação na proposta de ciclos, quanto famílias que, ao contrário, eram favoráveis a ela. Mas, um segundo critério também foi estipulado: o desempenho dos alunos (avaliado segundo o julgamento docente). Selecionou-se, assim, pais cujos filhos apresentavam, à época da pesquisa, uma boa avaliação escolar, bem como pais cujos filhos mostravam resultados insatisfatórios. Isso porque pretendia-se estabelecer uma relação entre as concepções e práticas das famílias e das escolas - no que tange à avaliação na nova organização de ensino - e os resultados escolares das crianças.

Conforme ressaltam Mazzotti e Gewandsnajder (1998), as pesquisas qualitativas são multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Assim, para este trabalho utilizou-se a *observação, as notas de campo, as entrevistas e a análise de documentos*, pelas razões que exponho a seguir.

De acordo com os autores citados, a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. Para Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação, pois ao longo dos anos, ela tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, constituindo uma técnica metodológica valiosa. Para Fretz, Shaw e Emerson (1995), a observação propicia informações sobre determinados aspectos da realidade que, muitas vezes, não são percebidos com o uso de outros instrumentos metodológicos.

No estabelecimento de ensino investigado, observei reuniões coletivas de pais e professores; conselhos de classe e/ou encontros dos educadores da escola e alguns momentos de avaliação no cotidiano escolar. Essas observações contribuíram para a detecção de aspectos como: a importância atribuída por pais e professores ao processo avaliativo; os tipos de dúvidas mais frequentes no que tange à avaliação; o grau de conhecimento sobre a proposta avaliativa; o grau de envolvimento da família no que diz respeito à avaliação escolar; e enfim, a relação que os alunos, a escola e os pais estabelecem com a avaliação escolar.

Essas observações foram acompanhadas da tomada de notas de campo. De acordo com Fretz , Shaw e Emerson (1995), esse é um importante instrumento de pesquisa que visa descrever um mundo social focalizando detalhes de cenas, objetos, pessoas e ações percebidas pelo pesquisador. As notas de campo foram profícuas para realização desta pesquisa, na medida em que possibilitaram a descrição dos atores envolvidos na investigação; detalharam cenas recorrentes e inéditas e caracterizaram objetos que interferiram em minhas análises.

As entrevistas, segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), por sua natureza interativa, permitem tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários. De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Spradley (1979) afirma que, nesse instrumento de pesquisa, o sentido básico da confiança está no fluxo livre de informações. Assim, é importante que existam sentimentos positivos entre o informante e o pesquisador.

Por sua vez, Bourdieu (1998) lembra que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. Para ele, graças à explicação, à concretização e à simbolização, as entrevistas estão à altura de exercer um efeito de revelação. Elas permitem um equivalente mais acessível de análises conceituais complexas e abstratas: tornam sensíveis inclusive, através dos traços aparentemente mais singulares da enunciação (entonação, pronúncia, etc.), a escrita objetiva que o trabalho científico se esforça para desprender.

Dentre os tipos de entrevista, as semi-estruturadas, também chamadas focalizadas, revelaram-se as mais adequadas à pesquisa ora apresentada. Em sua realização, utilizei um roteiro (em anexo) que me possibilitou observar de forma mais acurada a maneira como os sujeitos expressaram seus pontos de vista (Flick 2004).

Tais entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2007 com 12 famílias e cinco profissionais do estabelecimento de ensino, a saber: a diretora, a coordenadora pedagógica e as três professoras que lecionavam para as turmas investigadas.

As entrevistas realizadas com os pais de alunos, com as professoras e com as pedagogas foram gravadas em áudio e transcritas por mim mesma, com o objetivo de

garantir a maior fidelidade possível ao conteúdo e à forma dos depoimentos prestados. As entrevistas com as famílias foram realizadas em seu local de moradia<sup>6</sup>, uma vez que se desejava conhecer aspectos relacionados ao cotidiano familiar que pudessem contribuir para a compreensão da realidade encontrada. Essas entrevistas versaram sobre temáticas que identificaram aspectos da dinâmica familiar e das disposições que incidem sobre o cotidiano escolar, principalmente no que se refere à avaliação (roteiro em anexo).

Entrevistei as professoras e pedagogas na própria escola, com o intuito de identificar, entre outros aspectos, as percepções desses atores sobre as famílias e sua participação na vida escolar dos filhos, sobre os papéis que atribuem a elas, sobre como percebem a avaliação escolar e o grau de importância que atribuem à interação família - escola.

Utilizei ainda - tal como sugerido por Health (1982) - informações provenientes de fontes documentais, tais como: documentos publicados pela Secretaria de Ensino, decretos e legislação educacional, orientações de superintendências, jornais, cadernos dos alunos, diários de classe, avaliações formais e boletins avaliativos. Busquei captar sua versão dos fenômenos que interessam à pesquisa.

À medida em que os dados foram coletados, procurei identificar relações e construir interpretações, o que, como lembra Becker (1993), gerou novas questões e aperfeiçoou as anteriores, visto que fui levada a buscar dados complementares ou mais específicos para testar minhas suposições. Foi, portanto, um processo de constante diálogo com os dados, subsidiado pelos referenciais teóricos, que transcorreu até a análise final da investigação.

Esta dissertação está estruturada de forma que o primeiro capítulo é dedicado à apresentação dos pressupostos da política de ciclos, sua implantação no contexto brasileiro e, mais especificamente, no Estado de Minas Gerais. Nele caracterizo também a instituição pesquisada, mostrando como nela se configuram alguns aspectos dessa política educacional. No capítulo II, privilegio a apresentação de referenciais teóricos sobre a relação família-escola e aponto como a Sociologia da Educação tem analisado, dentro de uma perspectiva microssociológica, a relação que os pais das classes menos favorecidas estabelecem com a escolarização dos filhos. Ainda nesse capítulo,

---

<sup>6</sup> Com exceção de uma, ocorrida no local de trabalho da mãe.

caracterizo as famílias investigadas, identificando e analisando suas concepções sobre a escola e a escolaridade dos filhos. Examino também as percepções dos educadores, no que se refere aos papéis que os pais desempenham na escolarização da prole. No último capítulo, discuto a avaliação escolar como mediadora da relação família-escola. Mostro, inicialmente, como estudiosos do assunto abordam a relação entre essas duas instituições, tendo em vista as alterações nos fundamentos avaliativos da proposta de ciclos. Mostro, ainda, como a escola e as famílias investigadas concebem a avaliação escolar na nova Política educacional para, finalmente, tecer análises sobre os aspectos que interferem nessa relação, tendo a avaliação escolar como eixo fundamental desse debate.

Nas considerações finais, são expostas as conclusões da pesquisa, incluindo uma análise sobre as diferentes concepções apresentadas pelas famílias e pelos educadores sobre a avaliação no sistema de ciclos, partindo do pressuposto que essas concepções não são construídas num vácuo social, mas são permeadas de lógicas próprias de cada universo específico, impactando a forma de agir, pensar e relacionar das duas instâncias socializadoras que protagonizam este trabalho.

## **1 A POLÍTICA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS E SUA IMPLANTAÇÃO NO CONTEXTO INVESTIGADO**

Neste capítulo, exponho, inicialmente, a política de ciclos, cuja implantação vem sendo justificada, primordialmente, como proposta para o combate ao fracasso escolar nas instituições de ensino do país. Posteriormente, reflito sobre o processo de implantação dessa política no contexto brasileiro, e mais especificamente no Estado de Minas Gerais. Finalizo o capítulo caracterizando a instituição pesquisada, mostrando como nela se configuram alguns aspectos dessa política educacional.

### **1.1 A organização da escolarização por ciclos no Brasil**

O termo “escola em ciclos” como designação de políticas que visam combater o fracasso escolar surgiu, no Brasil, com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de São Paulo, em 1984, estendendo-se, em seguida para diversos outros estados brasileiros. No entanto, o termo “ciclo” já havia figurado na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino, 1942/1946) e fora utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo, sem a possibilidade de reprovação entre eles. A idéia de eliminação da reprovação não é, portanto, recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-retenção teve início no final da década de 1910, e que as experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950 (Mainardes, 2007).

Para entendermos os fundamentos do sistema de ciclos, faz-se necessário refletir, mesmo que de forma breve, sobre alguns pressupostos referentes à organização escolar seriada, predominante antes de sua implantação.

Estudos em História da Educação demonstram que, no último quartel do século XIX, a construção de prédios específicos para abrigar a instituição escolar estava no cerne do debate entre os que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar sobre outras estruturas sociais de formação e socialização, tais como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio. No entanto, no Brasil, tal debate em torno da constituição de espaços dedicados ao ensino e da fixação de tempos de permanência na

escola teria que esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e depois em outros estados, para assumir a forma mais acabada da proposta dos “grupos escolares” (Faria Filho e Vago, 2000).

Antes da efetivação desse tipo de organização, o ensino se dava por meio de aulas isoladas, voltadas para a aprendizagem do ler, escrever e contar. Nessas aulas, o conteúdo do ensino era confundido com o próprio conhecimento do professor, do qual se exigia a capacidade de ensinar principalmente a idoneidade moral (idem, ibidem).

Os autores esclarecem que, no princípio do século XX, a baixa frequência que essas “escolas” registravam preocupava o governo. Outros problemas eram também diagnosticados pelos políticos, que alegavam haver falta de material escolar nesses espaços; consideravam os assentos escolares inadequados para as crianças; constatavam que a qualidade da ventilação e iluminação era insuficiente para o aprendizado e julgavam precária a situação dos professores primários, que se viam, muitas vezes, sobrecarregados com o ônus do aluguel da casa em que funcionava a escola.

A idéia de reunir essas aulas numa nova organização e num só prédio ganha força e adeptos, revelando as influências que circulavam entre os agentes da instrução pública. Alguns políticos argumentavam que os grupos escolares já eram adotados pelas nações mais cultas do velho mundo, incomodando-os a má impressão que estaria causando o elevado número de meninos desocupados (idem, ibidem).

Foi em São Paulo, em 1892 - três anos após a proclamação da República - que a moderna organização da escola primária, através dos grupos escolares, foi instituída, seguindo o exemplo de vários países europeus (França, Espanha, Inglaterra, Alemanha) e dos Estados Unidos. A generalização desse modelo foi rápida e sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o ocidente nos séculos XIX e XX (idem, ibidem).

No que se refere ao Estado de Minas Gerais, até esse momento, as escolas consistiam em turmas de alunos, geralmente de idade bastante variada. Tais turmas, por sua vez, poderiam ser subdivididas em classes, de acordo com o adiantamento daqueles que as freqüentavam. Um professor poderia, assim, lecionar, em uma mesma turma, para classes diferentes (Faria Filho, 2001). Observe-se, no entanto, que não estamos falando de turmas multisseriadas, pois não havia a idéia de “séries”. Conforme explica o autor, os agrupamentos eram constituídos pelos próprios professores de acordo com a

observação e o conhecimento da turma. Tampouco existia avaliação ao final de ano, sendo os alunos transferidos de uma classe a outra, de acordo com o julgamento que o professor fazia de sua aprendizagem, podendo isso ocorrer em qualquer época do ano.

No entanto, em 7 de setembro de 1906, João Pinheiro, então Presidente do Estado, decreta uma ampla reforma do ensino primário mineiro, adotando medidas que incluíam a construção de espaços próprios para a educação escolar, e reunindo num só prédio as escolas isoladas. Surgia, assim, a mais importante reforma até então realizada na educação primária pública de Minas Gerais, destinada às camadas mais pobres da população. Segundo os historiadores, a mudança de lugar, físico e simbólico – “dos pardieiros aos palácios” – permitiria a constituição de uma nova cultura escolar (Faria Filho e Vago, 2000).

Estavam dadas, a partir de então, as condições para a emergência do sistema de seriação que “organizaria” o ensino e permitiria *uma forma de reinventar a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade pretendida pelas elites mineiras (...)* Identificava-se aí a educação escolar *com o progresso, tão almejado pelas elites mineira e brasileira, criando condições assim, para o estabelecimento do ensino seriado.* (Faria Filho, 2001, p. 43 e 45).

Os grupos escolares tiveram significado importante para a organização da escola seriada. De acordo com Faria Filho e Vago (2000), tais instituições não tiveram influência apenas na forma de organizar o ensino. Traziam, também, uma nova concepção do ato educativo, fazendo parte da construção e consolidação de uma nova cultura. Diferentemente do espaço usado pelas escolas isoladas, estruturadas para atender a outras finalidades - domésticas ou religiosas -, os grupos escolares traziam consigo outros símbolos, signos e, portanto, outros valores. A nova forma escolar materializava-se e adquiria legitimidade, tendo por base uma maior definição do lugar específico e legítimo da educação escolar, uma maior definição e controle sobre os tempos e espaços escolares, uma busca de homogeneização dos sujeitos, a disciplina do corpo e da mente, a hierarquia e uma série de outras características que eram consideradas como positivas e fundamentais para a constituição da nação e do povo brasileiro.

Inicia-se, então, uma organização do ensino sem precedentes na história brasileira. Rodrigues (2001) explicita que a escola, sobre esses pilares, tinha como função repassar conteúdos e distribuí-los sequencialmente em etapas. Segundo o autor, a superação de cada etapa constituía condição para que a próxima fosse suscetível de ser assimilada, sendo a noção de tempo requisito indispensável à concretização do processo pedagógico. Rodrigues esclarece, ainda, que a unidade de organização do tempo nas escolas seriadas caracterizava-se, até a década de 60, em anos letivos; depois passou a ser o semestre e, atualmente, quase todos os sistemas que adotam o ensino seriado convencionaram que a melhor forma de organizar o tempo é através dos bimestres ou trimestres. A maioria das escolas assim organizadas chamaria os alunos, de tempos em tempos e ao fim do ano, a testarem os conteúdos retidos, transformando-os em pontos adquiridos. Dessa forma, a soma dos pontos obtidos indicaria o resultado final: a aprovação ou reprovação.

Peixoto (2000) informa que a organização do sistema escolar brasileiro sobre essas bases fez com que, já em 1938, 58 % dos alunos matriculados na 1ª série não atingissem a 2ª série no ano seguinte. Ainda de acordo com a autora, somente 4% dos alunos completavam o ensino primário em quatro anos, sem nenhuma reprovação. O insucesso escolar já se evidenciava como um problema de ampla gravidade no ensino brasileiro, problema esse que se manteve e ocupou lugar importante nos debates educacionais durante todo o século XX.

Dessa forma, face à questão do fracasso escolar, ao longo do século XX o ensino seriado começa a ser questionado. Dalben (2000) o aponta como um dos grandes entraves na trajetória de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, o ensino sob essas condições, muitas vezes, deixava de contemplar *princípios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, biológicos e sociais inerentes ao ato de aprender* (p.26). Nessa direção, Mainardes (2007) argumenta que o regime seriado e o sistema de promoção baseado no desempenho dos alunos rapidamente produziram novos problemas: altas taxas de reprovação e evasão.

Entretanto, é preciso reconhecer que a forma de organização escolar seriada não se constituiu como o único fator que contribuiu para que o ensino público apresentasse dificuldades em manter seus alunos na escola. Cabe, com efeito, indagar em que medida outros fatores, muitas vezes negligenciados pelos críticos do ensino seriado, podem ter

contribuído para a evasão e a repetência dos alunos. As relações entre o meio familiar de origem do aluno - principalmente no que tange ao capital cultural - e o desempenho escolar; a dissonância entre padrões de socialização familiares e escolares; o tipo de currículo escolar; a forma de gestão da escola, a formação e atuação dos professores são exemplos de outros aspectos que precisam ser levados em conta na discussão das causas do fracasso escolar.

Fato concreto é que o ensino brasileiro apresentava sérios problemas relativos à repetência e à evasão e, diante disso, grande parte das críticas passou a se dirigir ao ensino seriado. De acordo com Almeida Júnior (1957, *apud* Mainardes, 2007), os inconvenientes das reprovações no curso primário levaram autoridades educacionais paulistas a preconizarem, desde as décadas de 1910 e 1920<sup>7</sup>, a promoção em massa de todos os alunos.

No entanto, o tema da promoção na escola primária só ganhou maior destaque nacional na “Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela Unesco, em colaboração com a Organização do Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima, em 1956. Subsidiou as discussões um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária, no qual foram divulgadas medidas introduzidas, com sucesso, por diferentes países, para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Essas medidas apontavam para a promoção automática (Barreto e Mitrulis, 1999).

Como se vê, até o início da década de 1960, a promoção automática foi bastante debatida. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi o principal veículo utilizado, pelos meios políticos e pedagógicos, para disseminar e discutir a idéia dessa promoção. Como representantes do campo político, Anísio Teixeira e o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, defendiam abertamente uma opção de organização do ensino que incluísse os alunos, ao invés de excluí-los. Para Teixeira (1954, *apud* Mainardes, 2007), a implantação da promoção automática poderia ser a solução para os

---

<sup>7</sup> A partir dos anos 1920, educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola. Por este motivo, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, sugeria a “promoção em massa”, a qual se caracterizaria pela ausência da reprovação. A partir desse momento, tornam-se mais frequentes os argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que advogavam a adoção da promoção automática ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar, que dessem concretude ao projeto de uma sociedade que almejava um lugar ao lado das nações mais desenvolvidas (Barreto e Mitrulis, 1999).

altos índices de reprovação. Esse autor acreditava que se poderia reduzir as taxas de reprovação e evasão, garantindo mais vagas para as novas gerações.

No campo oficial, portanto, opinava-se pela adoção desse novo sistema que, conforme se acreditava, poderia reduzir a seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros. Já no campo pedagógico, existiam algumas ressalvas sobre a validade da sua implantação. De acordo com Mainardes (2007), Almeida Júnior era favorável à promoção automática, mas apontava cuidados a serem tomados, tais como a preparação de professores e a melhoria da infra-estrutura das escolas.

Com essa efervescência no debate político-pedagógico, várias experiências de não-retenção foram desenvolvidas no Brasil. A primeira delas se deu com a reforma da educação primária implementada no Estado do Rio Grande do Sul, em 1958 (Barreto e Mitrulis, 1999). Nessa experiência, o sistema de reprovação foi substituído por um sistema de classificação do aluno de acordo com sua idade cronológica e seu rendimento escolar. Ao invés de serem reprovados, os alunos eram promovidos e freqüentavam as chamadas classes de recuperação (Mainardes, 2007). Depois disso, a “promoção por rendimento efetivo” foi implantada em 1959, no Estado de São Paulo. A passagem da criança de um ano para o outro se fazia pelo critério de idade cronológica. Durante o ano letivo, os alunos podiam ser remanejados para classes mais adiantadas, de acordo com o seu progresso. No Distrito Federal, na década de 1960, o ensino primário foi dividido em três fases: a primeira fase abrangia a 1ª e 2ª séries; a segunda fase, a 3ª, 4ª e 5ª séries; e a terceira fase, a 6ª série. A promoção do aluno, da primeira para a segunda fase, ocorria apenas quando ele tivesse completado o processo de alfabetização. Em 1968, a organização em níveis foi adotada em Pernambuco, eliminando a reprovação nas séries iniciais do ensino primário. De 1969 a 1971, a organização em níveis foi implementada no Estado de São Paulo, como parte da reforma do ensino primário, sendo a retenção eliminada na 1ª e 3ª séries do curso primário (Barreto e Mitrulis, 1999; Mainardes, 2007).

De todas as experiências de não retenção, o “sistema de avanços progressivos” que vigorou em Santa Catarina, de 1970 a 1984, foi a mais duradoura. Tal sistema foi implementado em todas as escolas desse estado na 1ª e 5ª séries, atingindo de forma gradual todas as séries do antigo 1º grau. Nesse caso, a reprovação, se ocorresse, era prevista no final da 4ª e 8ª séries e os alunos reprovados freqüentavam classes de

recuperação, durante um ano. Outra experiência significativa se deu, de 1979 a 1984, com a introdução do Bloco Único no Estado do Rio de Janeiro. Nesse programa, a retenção foi eliminada na 1ª série com o objetivo de assegurar aos alunos a continuidade do processo de alfabetização (Mainardes, 2007).

Com exceção da experiência desenvolvida em Santa Catarina, as demais tiveram curta duração. Mainardes (2007) argumenta que elas se mostraram autoritárias em sua implantação, que os professores não receberam suficiente capacitação, e que a infraestrutura de muitas escolas era inadequada. O autor afirma, ainda, que altas taxas de reprovação foram verificadas nas séries em que ela era permitida e que classes muito heterogêneas faziam com que os professores encontrassem dificuldades em lidar com os alunos. Esses experimentos, no entanto, foram relevantes para subsidiar os campos oficial e pedagógico na implementação de políticas de não reprovação que constituíram uma das principais inovações da educação brasileira nos anos de 1980.

A partir dessa década, no período de transição do regime militar para o estado democrático, diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares, tendo em vista sua redemocratização. Configuraram-se, assim, as primeiras experiências de organização escolar em ciclos. A proposta que se delineou foi de substituição da “cultura do fracasso” por uma “cultura do sucesso”, cujo eixo centrou-se na estratégia da não-retenção escolar (Barreto e Mitrulis, 1999).

Barreto e Mitrulis (1999) esclarecem que as iniciativas de não retenção ensaiadas até esse período tiveram como referência o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra. As autoras lembram que, nesses países, a progressão escolar dos grupos de idade homogênea foi considerada, antes de tudo, como progresso social a que todos os indivíduos tinham direito, mediante a frequência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentavam. Nessa concepção, a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita. As escolas de origem anglo-saxônica se caracterizavam por serem muito mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagem entre os alunos, do que as escolas de tradição latina, das quais derivou o nosso sistema educacional. A partir de 1984, surge, na rede estadual paulista, o termo “ciclo” para designar a política de não reprovação, através do “Ciclo Básico de

Alfabetização” (CBA). Esse estado deu o pontapé inicial no que viria a se tornar, posteriormente, realidade em outros estados brasileiros. No CBA, o discurso da não reprovação e da importância da continuidade da aprendizagem (sem reprovações, pelo menos nos dois anos iniciais) permaneceu e novos elementos foram acrescentados: primeiro, a necessidade de garantir aos alunos “mais tempo” para aprender foi reforçada; segundo, a ênfase na abordagem centrada na criança foi fortalecida (idem, *ibidem*).

Seguindo as diretrizes implementadas no Estado de São Paulo, o CBA foi adotado em Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). Medidas como atividades complementares para crianças com dificuldades de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas foram adotadas por esses estados, tendo como foco a qualidade do ensino.

Pelo fato de constituir a primeira experiência de organização da escola em ciclos implementada em larga escala e de ter sido bastante explorado em pesquisas governamentais e acadêmicas, o CBA tornou-se uma referência para a extensão do sistema de ciclos para as demais séries do Ensino fundamental nos anos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/1996).

Portanto, a partir da atual LDB, tal modo de organização do ensino manifesta tendência crescente de expansão, como uma das formas alternativas de estruturação escolar, não apenas nos anos iniciais da escolarização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) - os conhecidos PCN - incidem também sobre a questão, defendendo a organização em ciclos para o ensino fundamental, sob o argumento de que ela torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos, em relação à natureza do processo de aprendizagem (Barreto e Sousa, 2005).

Entretanto, embora tenha ocorrido, nos anos 90, um incremento expressivo das redes de ensino funcionando com sistema de ciclos, e a introdução desse sistema tenha sido valorizada nos planos do discurso pedagógico e da gestão escolar, essa forma de organização da escola ainda constitui uma opção minoritária no país, conforme apresentado na tabela:

**TABELA 1**

Número de escolas que adotam o sistema de ciclos  
1999 a 2006

Ano	Números absolutos*	%**
1999	32,2	17,8
2000	33,1	18,2
2001	33,3	18,5
2002	32,8	18,2
2003	31,4	17,4
2004	31,0	17,2
2005	30,3	16,8
2006	26,9	14,9

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/ Inep e do  
Jornal Folha de S. Paulo de 26/05/2007.

\*Em milhões.

\*\* Porcentagem extraída do conjunto dos aproximadamente 180 mil  
estabelecimentos escolares do ensino fundamental brasileiro.

Analisando o quadro anterior é possível perceber que a proporção de escolas brasileiras que utilizam esse tipo de organização, nunca foi superior a 20%. Outro aspecto que chama a atenção é que a porcentagem de escolas que têm adotado o regime de ciclos nas redes Estadual, Municipal, Federal e Particular caiu de 18,2 % em 2000, conforme tabela abaixo, para 14,9%, segundo o Censo Escolar 2006, o menor patamar apresentado desde o início desta década (Folha de S.Paulo, 26 de maio de 2007):

**TABELA 2**

Escolas com regime de ciclos no país, por dependência administrativa  
Censo Escolar 2000

	Dependência administrativa	Ensino Fundamental no ano 2000			
		Número de escolas			
		Total		Regime de ciclos	
		Números absolutos	%	Números absolutos	%
Brasil	Estadual	33.678	18,6	15.307	45,5
	Municipal	129.643	71,4	17.171	13,2
	Particular	18.136	10	605	3,3
	Federal	47	0,0	1	2,1
	<b>Total</b>	<b>181.504</b>	<b>100,0</b>	<b>33.084</b>	<b>18,2</b>

FONTE: MEC/Inep, 2000.

Os dados do MEC/Inep revelam também outras características do processo de implantação dos ciclos nas escolas brasileiras. Em geral, as escolas que adotam esse sistema são públicas (estaduais e municipais) e se localizam nos centros urbanos mais populosos da região Sudeste, exatamente onde se encontram os extremos de pobreza e riqueza. É o caso da Grande São Paulo, uma das maiores concentrações urbanas do mundo, da Grande Rio de Janeiro e da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nas demais regiões, o percentual de matrículas em escolas com esse tipo de organização é muito reduzido (Barreto e Sousa, 2005).

Sobre as alterações que essa política pressupõe no cotidiano escolar, Barreto e Mitrulis (1999) informam que estas não são poucas e podem contribuir para que mudanças estruturais ocorram nos aspectos político-pedagógicos das instituições de ensino que aderiram ao sistema de ciclos. As autoras esclarecem que nesse tipo de organização o tempo escolar geralmente é estruturado em blocos que unificam um número de anos não específico, o qual varia de região para região, não havendo reprovação de um ano para outro, dentro do mesmo “bloco” ou ciclo. Para aqueles que os propõem, os ciclos representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização.

Dalben et al. (2000) salientam que essa política fundamenta-se na concepção pedagógica de que o processo de aprendizagem, envolvendo construção do conhecimento, socialização e formação de dimensões da subjetividade, vai além do estritamente cognitivo, tão valorizado, durante anos, na educação brasileira. Esclarecem também que, nesse novo contexto educacional, novas atitudes são solicitadas à comunidade escolar: do aluno se cobra uma nova postura; do professor, novos procedimentos; da família, que participe mais ativamente na escolarização do filho.

Todos esses fatores representam, por si só, situações que podem causar transtornos, medo, insegurança e mal estar nos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. No entanto, a avaliação escolar é o ponto mais polêmico quando o assunto são as mudanças ocorridas nas escolas em ciclos, tendo em vista que ela passa a ser entendida como um instrumento diagnóstico e não mais como uma ferramenta seletiva e controladora por parte do professor. Dalben (2000) explicita que a proposta requer que a avaliação sirva como registro do desenvolvimento processual do discente, ofereça uma visão das aquisições e necessidades em curso e esteja sustentada, sobretudo, em

instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatos individuais e coletivos, entre outros. Nos dizeres de Luckesi (2002), mudar a lógica avaliativa significa alterar estruturas que estiveram na base da avaliação escolar por muitos anos.

Mainardes (2001) lembra também que a avaliação na proposta de ciclos não é concebida como dispositivo de aprovação ou reprovação do aluno, mas sim como um instrumento que possibilite o mecanismo da progressão continuada. Esta, por sua vez, está baseada em uma concepção de aprendizagem segundo a qual todos os alunos possam aprender de forma progressiva, em ritmos diferentes. Nesse sentido, a progressão continuada, apoiada em uma avaliação constante e realizada por meio de vários instrumentos, propõe que o desenvolvimento do aluno seja progressivo e sem interrupção. De acordo com Mainardes (2001:36), esse tipo de progressão prevê três quesitos:

“Não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo. Se retirarmos esses três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática”.

A promoção automática, por sua vez, é um procedimento que permite aos alunos serem promovidos de um ano para outro ou de um ciclo para o outro, sem passarem por uma recuperação criteriosa e uma avaliação constante da aprendizagem, as quais teriam como intuito garantir-lhes o desenvolvimento de habilidades e a apreensão de conteúdos mínimos. Parte das críticas feitas por estudiosos, educadores e até mesmo pela opinião pública à política de ciclos, principalmente à época de sua implantação, foi direcionada a esse tipo de promoção que teria se tornado prática constante nas escolas. Pedroso (2001), entre outros autores, ao criticar esse tipo de promoção, argumenta que ele é capaz de contribuir para o aumento de um *exército de analfabetos com diploma*<sup>8</sup>, por possibilitar que os alunos alcancem um degrau imediatamente superior do ensino, de maneira irreflexiva e aleatória. Por isso, Ricci (2003) argumenta que a diferença entre o conceito “progressão continuada” e a expressão “promoção automática” precisa ser

---

<sup>8</sup> Pedroso (2001) utiliza essa expressão para caracterizar os alunos que concluem o Ensino Fundamental sem adquirir as competências básicas previstas para o egresso desse nível de ensino.

compreendida pelos diversos segmentos da instituição escolar, pois muitos têm confundido os dois termos, bem como as práticas correspondentes.

Fato é que os atores sociais - pais, estudantes, professores, imprensa - assumem posições diferenciadas, no que se refere à proposta de ciclos. Uns a defendem sob o argumento de que os alunos tornam-se mais aptos a aprender, evadem menos e apresentam maiores possibilidades de concluir os estudos. Outros a advogam por acreditar que a avaliação pedagógica e as oportunidades de aprendizagem oferecidas têm maior qualidade. No entanto, aqueles que a criticam dizem que apesar da evasão e repetência terem diminuído, a qualidade do ensino também caiu, a indisciplina aumentou e o corpo docente relaxou o controle do trabalho em sala de aula. O debate em torno dessa política educacional é, portanto, complexo e abrange posicionamentos variados, dependendo de inúmeros fatores, dentre os quais se destaca o estágio de desenvolvimento da proposta e a adesão dos sujeitos envolvidos nas diferentes redes do país.

Portanto, ao implantar e implementar tal política, as redes de ensino passaram por estágios diferenciados e construíram formatos peculiares. Com o Estado de Minas Gerais, não foi diferente. A construção da proposta de ciclos nesse Estado apresentou características próprias, principalmente a partir da década de 80, com a implantação do CBA, tal como apresentarei na próxima seção.

## **1.2 Os ciclos no contexto de Minas Gerais**

No que se refere ao Estado de Minas Gerais, lócus desta pesquisa, o Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, representou um marco para diversas mudanças ocorridas na rede estadual de ensino, destacando-se, entre elas, a implantação do CBA. A partir daí, em 1985 e 1986, inúmeras ações foram desencadeadas, junto aos professores, no sentido de favorecer a compreensão da proposta (Fernandes e Franco, 2001).

Em 1989, a Secretaria de Educação de Minas Gerais realizou uma sondagem entre os professores, detectando que pouco havia sido compreendido acerca dos fundamentos da nova política educacional, o que levou, em 1991, à formulação de “Diretrizes Político-educacionais”, por essa Secretaria. Dentre as ações fixadas, estavam

o incentivo para a melhor formação do professor e a importância de se escutá-lo. Tais iniciativas buscavam resolver o problema da baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais.

Em 1995, realizou-se uma sondagem na capital e nas demais regiões do estado, com a finalidade de avaliar o CBA e, em 1996, foram promovidos encontros e programas de TV interativa com os professores, objetivando sensibilizar e promover o entendimento da proposta. Todo esse processo de implementação acarretou a extensão do CBA até a 3ª série do Ensino Fundamental, já no ano de 1997. Em seguida, adotou-se a progressão continuada para todo o Ensino Fundamental, desaparecendo a possibilidade de reprovação ou de retenção de alunos, a partir do início do ano letivo de 1998. A escolaridade ficou organizada em dois ciclos, o primeiro compreendendo às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e o segundo agregando as quatro séries finais.

No entanto, Fernandes e Franco (2001) esclarecem que a extensão dos ciclos e da progressão para todo o ensino fundamental provocou polêmicas e teve repercussões na política mineira. Na campanha eleitoral do então candidato Itamar Franco, discutiu-se a necessidade de que medidas associadas à promoção dos alunos e à organização do Ensino Fundamental fossem redirecionadas. Com a vitória de Itamar Franco, em 1998, as escolas passaram a gozar de autonomia para definir a forma de organização do Ensino Fundamental que julgassem melhor. A forma diferenciada como cada unidade escolar vinha entendendo e trabalhando com a progressão continuada trouxe certa desordem na organização escolar da rede.

A partir de 2003, no governo Aécio Neves, tendo em vista a inovação da entrada do aluno na escola de Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, os anos iniciais passam a ter dois ciclos de alfabetização: Ciclo Inicial, com duração de 3 anos e Ciclo Complementar, com duração de 2 anos (MINAS GERAIS, 2004). De acordo com a resolução nº 430/2003, a partir do 6º ano (equivalente à 5ª série), o ensino volta a ser seriado, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental privilegia-se o trabalho com ciclos e nos anos finais, a seriação define a organização do ensino.

Como informa a Secretaria Estadual de Educação, essa organização permanece ainda hoje nas escolas mineiras, com o intuito de propiciar, principalmente às crianças

das camadas populares, possibilidades de alcançar níveis mais elevados de escolaridade. Nas palavras do próprio governador Aécio Neves:

“Entre os alunos carentes, ocorre, em percentual bem maior, a repetência de ano, cujas seqüelas são altamente danosas à criança, à sua família e ao Estado. A criança quase sempre desenvolve um sentimento de inferioridade em relação a seus próprios colegas, que pode estigmatizá-la para o resto da vida. A família se frustra com a escola e deixa de estimular o estudante que, não raro, abandona o estudo”. (MINAS GERAIS, 2004, p. 7)

No entanto, a atual Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto, enfatiza que apesar do salto quantitativo, no que se refere ao acesso dos alunos ao Ensino Fundamental, a luta pela qualidade ainda é um desafio. Uma das metas da rede, nesse sentido, é a de oportunizar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. De acordo com a secretária, essa é primeira meta. No entanto, ela enfatiza que há outras prioridades, como elevar o nível dos resultados do desempenho dos alunos, investir na escola de tempo integral, reduzir as taxas de distorção idade - série, entre outras. Ela declara ainda que, para alcançar essas metas, é essencial a garantia da alfabetização e letramento de todos os alunos até o final da Fase II (MINAS GERAIS, 2007).

A Orientação SEE nº 01 de 05/02/2004, complementando o acima exposto, informa que as medidas que a Secretaria de Educação vem adotando em relação ao Ensino Fundamental, especialmente no que tange aos anos iniciais organizados em ciclos, são justificadas pela importância de garantir a alfabetização e o letramento, indispensáveis ao êxito escolar. O documento esclarece que reorganizar os anos iniciais em dois ciclos, com foco na alfabetização, abre novas perspectivas de atuação frente às profundas mudanças requeridas para assegurar a todas as crianças o direito à alfabetização. A estratégia de organização pedagógica em ciclos, ainda segundo o documento, amplia as possibilidades de sucesso escolar, uma vez que propicia uma relação mais flexível e dinâmica entre o tempo disponível, os objetivos curriculares e o ritmo de aprendizagem dos alunos de uma mesma faixa etária.

Conforme o documento SEE nº 469 de 22/12/2003, para que tais metas sejam alcançadas, é necessário um planejamento pedagógico coletivo entre os professores, desdobrando-se o espaço da aula, numa perspectiva ampliada. Esse documento entende como aula as atividades curriculares envolvendo professores e alunos, realizadas nas salas e em outros espaços da escola e da comunidade, como biblioteca, laboratórios, quadras de esporte, pátios, jardins, espaços culturais e de lazer da comunidade, etc. Outras estratégias visando o sucesso escolar relacionam-se às diferentes possibilidades de agrupamento e reagrupamento dos alunos, com o intuito de garantir a aprendizagem: turmas organizadas por idade e nível de escolarização; grupos temporários de alunos da mesma turma ou de turmas distintas; atendimento diferenciado aos alunos com necessidades específicas.

No que se refere à forma de abordagem dos conteúdos curriculares, a proposta mineira de escolarização em ciclos prevê que o professor recorra a diferentes meios oferecidos pelo estabelecimento de ensino e pela sociedade em geral, incluindo procedimentos e recursos didáticos diversificados próprios da educação formal: aula expositiva e dialogada; trabalho em grupo; livro-texto; livro de consulta; equipamentos de laboratório; equipamentos audiovisuais; softwares educativos; meios de informação e de cultura disponíveis na sociedade, como jornais, filmes, vídeos e revistas. Os equipamentos culturais como bibliotecas públicas, museus, parques ecológicos e zoológicos, bem como locais de interesse social e cultural como teatros e exposições, são alternativas evidenciadas pelo Estado para tornar os conteúdos curriculares socialmente relevantes. Um ambiente alfabetizador, nos dois primeiros ciclos de alfabetização, é encarado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas como um facilitador para o contato das crianças com a escrita. Nele, diferentes suportes de textos, livros, revistas, jornais, cartazes, panfletos, podem estar presentes, bem como diferentes possibilidades de atividades individuais e coletivas (MINAS GERAIS, 2003).

No que se refere às interações e agrupamento dos alunos, as estratégias da política educacional do Estado privilegiam o diálogo no espaço coletivo: ouvir o outro, esperar sua vez de falar, justificar posições, argumentar, complementar idéias, saber discordar e justificar posições (Orientação nº 01 de 05 de fevereiro de 2004).

Enfim, as estratégias para o alcance do sucesso escolar, estipuladas pela proposta educacional de ciclos em Minas Gerais, não são poucas e requerem mudanças em

diversos aspectos da estrutura e da ação pedagógica. Um desses aspectos - como já se afirmou anteriormente, em relação ao cenário nacional - é a avaliação escolar. No entanto, tratarei de modo mais aprofundado desse aspecto no capítulo III, quando da análise da avaliação como eixo de interação entre a família e a escola. No próximo tópico, focalizarei a escola investigada, traçando um paralelo entre as características oficiais dos ciclos na rede estadual mineira e a prática pedagógica deste estabelecimento de ensino, em particular.

### **1.3 Os ciclos na escola investigada**

Nesta seção, apresento o estabelecimento escolar investigado, suas características físicas e pedagógicas, bem como o perfil de seus profissionais e suas concepções sobre a implantação dos ciclos. Em seguida, examino as estratégias utilizadas pela escola para se adequar à política educacional, para finalmente assinalar os desafios e benefícios da proposta, do ponto de vista dos educadores.

A escola na qual se deu esta pesquisa oferece somente os anos iniciais do Ensino Fundamental e foi caracterizada pela Secretaria Estadual de Educação como uma instituição avançada no que se refere à proposta de ciclos. A SEE/MG esclarece que essa escola obteve uma boa avaliação externa, tendo conquistado o “Prêmio de Gestão Escolar”, no ano de 2006. Ainda de acordo com o órgão, ela dá mostras de efetiva participação dos pais e de práticas condizentes com a política de ciclos da rede estadual de ensino em Minas Gerais, tal como já caracterizado.

Trata-se de um estabelecimento instalado no bairro Caiçara - região noroeste de Belo Horizonte -, fundado em 19 de agosto de 1963, e que atende a aproximadamente 560 alunos. Conta com cerca de 40 funcionários - entre professores, coordenadoras, diretora, secretária escolar, bibliotecária e auxiliar de serviços gerais - os quais se dividem em dois turnos. Trata-se de uma instituição pequena, com 8 salas de aula que atendem, no turno da manhã, duas turmas de Fase II, três de Fase III e três da Fase IV. No turno da tarde, há três turmas de Fase Introdutória, três de Fase I e duas de Fase II. As disciplinas ministradas em todas as fases são: Ciências, Matemática, Geografia, História, Português, Ensino Religioso, Educação Física, Artes e Informática.

No que se refere às características estruturais, a escola estadual Anísio Teixeira<sup>9</sup> conta com uma sala de informática que dispõe de 17 computadores e um aparelho de DVD. A escola possui uma sala de coordenação, uma sala de professores e uma sala de direção, todas equipadas com micro-computadores. Existe, nas proximidades dessas salas, um banheiro para esses profissionais e um pequeno local para mimeografar atividades. As salas de aula - que possuem equipamentos como TV e DVD - apresentam janelas e portas gradeadas. A escola tem dois banheiros para os alunos (um feminino e outro masculino). Possui um banheiro, uma rampa e um elevador em fase de construção, para estudantes com limitações físicas. Na época da pesquisa de campo, estavam sendo construídas mais duas salas de aula. A instituição conta, também, com uma biblioteca de tamanho modesto, com sete mesas redondas e cinco cadeiras em cada uma delas, um computador, um DVD e uma TV. Há uma sala de reforço própria para o trabalho com alunos de menor desempenho escolar, a qual está equipada com jogos para auxiliar no aprendizado dessas crianças.

As salas de aula onde ocorreram minhas observações dispõem de armários (onde ficam guardados os materiais dos alunos), dois quadros em lados opostos da sala, cestos com livros literários, revistas, bem como mapas pendurados na parede, pôsteres sobre o corpo humano e suas diversas funções. O mural das turmas fica do lado de fora das salas e é de azulejo. As classes abrigam cerca de 30 alunos cada uma e contam com três professoras que trabalham por área: uma professora de Ciências, Artes, e Geo-História; outra de Matemática e a terceira de Português.

O documento “Prêmio de Referência em Gestão Escolar”, elaborado pelos próprios profissionais do estabelecimento, informa que a instituição atende a uma clientela relativamente diversificada - no plano socioeconômico - que reside, especialmente, nos bairros Caiçara, Bom Jesus, Pedro II, Santo André, Aparecida e Bonfim.

O “Projeto Político Pedagógico” da instituição também confirma esse perfil sócio-econômico variado, com alunos de menor poder aquisitivo e carentes. A idade dos alunos varia entre 6 anos incompletos e 12 anos, e eles estão distribuídos nas fases do Ciclo Inicial e Complementar de Alfabetização<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> O nome aqui atribuído ao estabelecimento é fictício.

<sup>10</sup> A instituição atende também a algumas exceções na faixa etária de 13 a 14 anos.

As profissionais entrevistadas foram as professoras Olga<sup>11</sup>, com 43 anos; Fabiana, 51 e Geralda, com 45 anos de idade. A coordenadora tinha 52 anos à época da entrevista e a diretora, 43. Todas as profissionais citadas possuem diploma de nível superior.

Olga concluiu o magistério há 23 anos e, desde então, atua em sala de aula. Ela terminou o curso Normal Superior pela UFMG e está há 18 anos na escola Anísio Teixeira. Fabiana formou-se em Pedagogia na cidade de Teófilo Otoni, em 1980, e é pós-graduada<sup>12</sup> em Metodologia do Ensino Superior, desde 1989; atua no magistério há 16 anos, tendo sido diretora e vice-diretora por 15 anos; trabalha na escola Anísio Teixeira há 20 anos. Geralda é graduada em Pedagogia pela PUC-Minas, em 1986, e fez pós-graduação em Educação Afetivo Sexual; tem 22 anos de magistério e está na escola em questão há três anos. Vera, a coordenadora pedagógica, atua no turno da manhã e é pedagoga formada em Divinópolis/MG, no ano de 1981, com habilitação em orientação e supervisão pedagógica. Fez sua pós-graduação na área de alfabetização em 1999, no Estado de São Paulo, tendo trabalhado 25 anos no magistério; está na função de coordenadora pedagógica há 13 anos na escola Anísio Teixeira. A diretora Dalva se formou em Magistério e Biologia na cidade de Lavras, em 1982; atuou 22 anos em sala de aula e está há 10 anos nessa escola, sendo quatro deles na direção.

Excetuando-se a professora Geralda, todas as profissionais entrevistadas estavam na escola, à época da implantação dos ciclos:

*... Olha, a primeira vez que eu ouvi falar em ciclo, foi aquela questão do Ciclo Básico, né? Eu lembro que depois que eu vim pra cá [de Lavras para Belo Horizonte], veio novamente essa questão do ciclo, aflorou novamente e a coisa começou, as nomenclaturas aconteceram, as mudanças de nomes aconteceram... (Diretora Dalva).*

*... O trabalho por ciclo começou lá em 80.... deixa eu ver aqui, 87, 88 já teve esse começo né? Ciclo Inicial, Ciclo Básico. Depois ele foi mudando*

---

<sup>11</sup> Os nomes dos entrevistados também são fictícios.

<sup>12</sup> Os cursos de pós graduação concluídos pelas educadoras da instituição pesquisada são em nível lato sensu.

*essa nomenclatura aí...Nessa última retomada do ciclo, eu já estava aqui.* (Coordenadora Vera).

*Quando a proposta [de ciclos] foi implantada pra gente, era até uma outra diretora, que era a Vilma e ela disse que seria melhor o ciclo.* (Professora Olga).

*Quando eu cheguei [a proposta] já estava caminhando.* (Professora Geralda).

*... [O ensino] era seriado. Aí de repente veio o CBA e o ciclo atual foi o CBA melhorado. Tanto que o CBA depois abrangeu um período maior. Teve CBA de dois, três anos, depois entrou no ciclo atual.* (Professora Fabiana).

Note-se que a maioria das entrevistadas tem conhecimento da implantação do CBA, evidenciando que tal ciclo se constituiu na referência de base para o entendimento que essas educadoras têm da atual forma de organização escolar.

Quando entrevistadas sobre sua percepção dos objetivos do Estado com a implantação dos ciclos, as profissionais declaram que os pontos mais enfatizados pelo governo dizem respeito à aprendizagem significativa, à não reprovação, ao maior tempo para a criança aprender e à continuidade do planejamento escolar:

*... O objetivo do governo na época, e os outros [governos] continuaram, foi que cada criança teria um tempo maior para aprender e quando [o ensino] ainda era o seriado, ele [o aluno] tinha somente aquele ano pra atingir os objetivos daquela série que ele estava cursando. Chegava no fim do ano com defasagens e acontecia reprovação.* (Professora Fabiana).

*... A diretora mostrou todo o trabalho como é que seria, deu o livro pra gente estudar a proposta e então, nós aceitamos que ele [o aluno] teria os quatro anos de ciclos pra aprender. (Professora Olga).*

*... Olha, eu penso que o objetivo dele [do Estado] quando pensaram o ciclo, foi que não houvesse quebra no planejamento. Entendeu? Que os meninos pudessem ter aquela seqüência. (Diretora Dalva).*

*... De reduzir a evasão, de reduzir a repetência e até mesmo de respeitar o tempo da criança. (Coordenadora Vera).*

Segundo as entrevistadas, a política de ciclos foi implantada no estabelecimento como opção, e não por imposição do Estado. Elas alegam ter percebido que os ciclos propiciariam maiores oportunidades para o aluno aprender. No entanto, podemos notar que há uma certa ambigüidade na fala de algumas educadoras. Primeiramente, elas dizem que optaram pela proposta, mas, em seguida, demonstram que o governo “sugeriu” essa organização do ensino:

*... Eu lembro que na época, a Vilma, que era a diretora da escola, incentivou todo mundo a estar participando do ciclo, porque era uma coisa na qual a Secretaria acreditava e todo mundo começou, aceitou a mudança. (Diretora Dalva).*

*... Eu não veria [a implantação do ciclo] como imposição não, mas como uma mudança de estratégia, né? É uma decisão da escola, junto com a Secretaria, não vejo como imposição não (...) A Secretaria fez um trabalho para escola decidir entre ciclo e série e, depois, quem decidiu por série ainda teve um trabalho [da Secretaria] para tentar implantar o ciclo que era a vontade do Estado. Era o que ele [o Estado] queria, né? (Coordenadora Vera).*

De acordo com os dados colhidos em entrevista, foi possível perceber que as estratégias de formação continuada para os professores, e o suporte oferecido para

implementar a política de ciclos, na escola Anísio Teixeira, foram considerados insuficientes:

*...A Secretaria implantou, mas não ofereceu...assim...uma capacitação que desse realmente base para o professor compreender o ciclo e se organizar dentro do ciclo, eu acho que isso faltou. [O ciclo] Chegou, caiu de 'pára quedas' e aí, nós começamos a trabalhar com alguma coisa que era muito nova. (Diretora Dalva).*

*...Não teve capacitação fora [da escola] para os professores, não. Isso a gente até sempre comentava em reunião. Nossa, nós é que fomos buscando conhecimento e os diretores de cada época foram enriquecendo o trabalho da equipe. (Professora Fabiana).*

No entanto, o aspecto que mais se destaca, no que se refere às visões e percepções da proposta de ciclos, por parte das educadoras, é a questão da não retenção. Algumas entrevistadas afirmam que a qualidade do ensino caiu, devido à incompreensão da política, por parte de alguns profissionais que acreditavam não mais precisar ensinar, tendo em vista que o aluno seria aprovado de qualquer maneira. Além disso, de modo geral, os primeiros anos foram considerados mais problemáticos, pois, segundo as educadoras, nos anos subseqüentes, a implementação da política tornou-se mais fácil e vários aspectos que estavam nebulosos no início, foram gradativamente sendo esclarecidos:

*... O novo assusta né? Para a direção chega um documento que o diretor lê. Ele participa de uma reunião, tem um treinamento, muito pequeno, de carga horária pequena. Então assim..., a gente recebe um apanhado geral daquela mudança. O Diretor repassa para os professores..., já gera uma insegurança e ao passar para os pais, mais insegurança ainda (...) Então, para determinados profissionais, o ensino começou a cair... Já que vai mesmo para a série seguinte, pra que preocupar? Então, se começou a cair aí, um pouquinho a qualidade, foi nessa época [da implantação] (...) Houve*

*resistência de alguns, mas aí, com o passar dos anos, tendo mais acesso ao planejamento... foi melhorando. (Professora Fabiana).*

*... Eu lembro que foi tranquilo [a implantação dos ciclos]. Não houve questionamento. As pessoas ficaram perdidas, mesmo, foi nessa questão da verdadeira proposta de ciclo. A única coisa que ficou na cabeça das pessoas é que não podia reter. Eu acho que a única coisa que ficou bem definida do ciclo foi isso. Agora, depois com a vinda do caderno do Ceale<sup>13</sup>, as competências da fase de alfabetização começaram a ficar mais claras para os professores também. (...) Na época teve reunião. Foi passado aquele caderninho que saiu do ciclo, mas acontece que esses materiais que saem da Secretaria orientam, mas não servem de subsídio não, porque tem coisa que a gente mesmo precisa refletir e se organizar. Existe a proposta, mas como a gente vai estar dentro dessa proposta, agindo, é uma coisa que a gente precisa se organizar e saber fazer opções, como é que nós vamos agir? Como é que nós vamos trabalhar dentro dessa proposta? É isso que eu acho que as pessoas não quiseram fazer. (Diretora Dalva).*

Ao serem indagadas sobre as estratégias utilizadas pela escola para se adequar à proposta de ciclos, as profissionais declararam que foram e estão sendo realizados grupos de estudos mensais, aos sábados; reuniões pedagógicas quinzenais; registros de desempenho dos alunos; reforço extra turno; auto estudo no mês de janeiro e atividades complementares semanais para os alunos:

*... Olha, a gente tem feito estudos aos sábados (...) geralmente é uma vez por mês. A diretora está sempre pedindo a gente pra ler (...) a gente é muito interessado, estamos sempre procurando, trocando experiências, buscando alguma coisa. Não paramos no tempo não! (Professora Olga).*

---

<sup>13</sup> O Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação/ UFMG - em parceria com a SEE/MG - elaborou o projeto “Ações para a melhoria da qualidade da alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”, objetivando, principalmente, orientar os professores dessa rede de ensino sobre as capacidades que podem ser trabalhadas com os alunos em fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita.

*... A Escola Anísio Teixeira tem preparado a gente, feito momentos de estudo, né? Eu acho interessante os momentos de estudo que são feitos. Inclusive agora, nós estamos estudando um livro, né? Vamos fechar amanhã.* (Professora Geralda).

Particpei de algumas dessas reuniões do grupo de estudo. Uma das que mais me chamou a atenção, pelo grau de envolvimento dos presentes, foi realizada num sábado, na sala de informática da escola, que possui um aparelho de Data Show, onde se projetou um filme para as professoras dos dois turnos. Havia 16 pessoas no grupo e apenas as docentes de Educação Física e Ensino Religioso não compareceram.

Esse grupo de estudo teve como objetivo a capacitação de professores para a Alfabetização e o Letramento. Inicialmente foi realizada uma dinâmica, na qual os participantes deviam escrever suas concepções de *alfabetização e letramento*. Cada participante colocava numa folha de papel o que pensava sobre esses dois termos para que houvesse uma discussão do assunto. Ninguém poderia se identificar. Eu também recebi uma folha e emiti minha opinião.

Após o vídeo, a coordenadora leu o que foi escrito pelas professoras sobre o tema *alfabetização e letramento* e, em seguida, houve uma discussão. Algumas professoras se aproximaram muito do conteúdo dos dois conceitos, outras confundiam ou não sabiam o significado deles. Como ninguém se identificou, percebi que algumas professoras olhavam muito para mim, parecendo querer me perguntar em qual papel estava escrita a minha visão sobre os termos. Eu permaneci calada e não emiti nenhuma opinião.

Ainda no que se refere aos estudos realizados pelas educadoras, como estratégia para aprimorar o trabalho em ciclos, as reuniões pedagógicas também se mostraram como um momento enriquecedor. As educadoras dizem que estão fazendo

*... muito, muito... a gente tem feito bastante. A direção é bastante envolvida, o interesse dos professores cresceu bastante, as reuniões pedagógicas acrescentam né? Porque é sempre um momento de troca e a gente tem, inclusive, neste ano, estudado bastante (...)* Chegou material

*novo falando sobre o Ensino Fundamental de nove anos e nós estamos fazendo os estudos.* (Professora Fabiana).

Em uma dessas reuniões, Vera coordenava as professoras em um trabalho de grupo, no qual as participantes debatiam um livro referente à escolarização aos 6 anos. Cada capítulo foi estudado por um trio de professoras e seria apresentado posteriormente em outro encontro. No final dessa reunião, as professoras de cada Fase se reuniram para fazer o planejamento quinzenal. Em outras reuniões pedagógicas, foi discutido também o Plano de Melhoria da Escola que tem como intuito, desenvolver alguns aspectos pedagógicos da instituição, tais como: projeto constante de Artes; horário integral de estudo para alunos de desempenho mais baixo; trabalho de monitoria, no qual os alunos com desempenho mais alto ajudam outros; trabalho em grupo dos alunos; projetos sobre o Meio Ambiente; escrita de redações, entre outros.

A diretora Dalva salientou ainda que, para se adequar à proposta de ciclos, a escola tem solicitado às professoras, registros de desempenho dos alunos, por meio de gráficos<sup>14</sup>:

*... Hoje elas [as professoras] já conseguem codificar, né? E antes era uma coisa que não existia. Então, ficavam em cima do “achismo”. Hoje eu não aceito mais nada em cima do “achismo”. Se vem para uma reunião de conselho de classe, eu não aceito só aquelas folhinhas [referindo-se ao registro de desempenho dos alunos]. Eu quero os gráficos, eu quero as quantidades, eu quero ver o que realmente está acontecendo, porque quando você trabalha em cima de quantitativo, o ‘achismo’ fica de lado e você começa a perceber melhor a realidade e, você percebendo melhor a realidade, é mais fácil para lidar dar com ela.* (Diretora Dalva).

Dalva revelou também que a instituição fará um trabalho intenso embasado nos resultados de desempenho dos alunos, alegando que ainda há muitos estudantes que chegam na 5ª série sem saber ler. De acordo com ela, para que a criança chegue aos 8

---

<sup>14</sup> Ver no anexo D, o gráfico que mostra o desempenho dos alunos da Fase IV, na 1ª etapa letiva de 2007.

anos lendo, é necessário estar atento aos resultados, não deixando a dificuldade permanecer até o final da Fase.

A professora Fabiana salientou que a escola Anísio Teixeira propicia ao aluno estudos extra-aula, através dos quais ele tem a chance de recuperar os conteúdos em defasagem durante o ano letivo. Segundo essa professora, esse é um dos aspectos que define a escola Anísio Teixeira como uma instituição organizada em ciclos.

*... Os estudos de reforço, o auto estudo em janeiro (...) A criança inicia um novo ano com mais alguns meses de aula no novo ano. Ele [o aluno] é reavaliado para ver se pode ir para o ciclo seguinte (...) Então, a escola trabalha em ciclos mesmo. (Professora Fabiana).*

Ao examinar o regimento da escola, percebi que o reforço pedagógico extra turno é um ponto importante para a obtenção do sucesso escolar. Além do reforço, o documento enfatiza que a escola propicia o monitoramento realizado em sala de aula por alunos de melhor desempenho, junto àqueles que apresentam maiores dificuldades.

No entanto, apesar de haver na instituição uma pequena sala para o desenvolvimento das aulas de reforço, a coordenadora esclareceu que a escola, neste ano, não dispunha de pessoal para esse trabalho, de modo que não verifiquei nenhum movimento nesse sentido. Ao acompanhar as salas de Fase IV, no 1º semestre letivo, também não constatei monitoria dos alunos com melhor desempenho, junto àqueles que apresentavam dificuldades nas atividades propostas. Porém, no 2º semestre, a escola Anísio Teixeira obteve da SEE/MG profissionais suplementares e tornou-se uma instituição que atende alunos em horário integral, com atividades diversas.

A estratégia de fazer permanecer na mesma Fase um aluno com desempenho insatisfatório foi citada pela diretora como alternativa para se adequar à proposta de ciclos:

*... Quando a gente percebe que o menino não venceu [os objetivos propostos] então o que quê eu faço? Eu deixo ele de ouvinte na Fase que ele está. Então, ele fica na fase anterior, fica como ouvinte. Aí, ele é avaliado periodicamente. A gente percebendo que ele caminhou e tem*

*condições de estar indo pra Fase seguinte, a gente passa ele para outra turma [de origem]. Por exemplo, agora a gente vai encaminhar dois (...) a gente percebeu que dá para estar levando para Fase três. Teve um da Fase três, que a gente já levou para Fase quatro. Então a gente vai fazendo essa organização... ( Diretora Dalva).*

Analisando a Resolução SEE nº 469 de 22/12/2003, é possível perceber, no artigo 17, que existe a possibilidade de organizar os alunos temporariamente em turmas distintas, com atendimento diferenciado e por meio de atividades específicas. Porém, segundo a coordenadora da Diretoria do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação, a prática de manter um aluno durante meses ou, até mesmo, um ano inteiro como “ouvinte” em uma dada Fase, da qual não pertence, é irregular. Há a possibilidade de um aluno permanecer temporariamente em outra turma, submetido a conteúdos que se encontram em defasagem, por um certo período do dia, mas não pode assim permanecer por todo o semestre (ou todo o ano letivo) e depois retornar a sua turma de origem. De acordo com essa profissional, isso seria ilícito.

Após a implantação da escolarização em ciclos, as atividades pedagógicas, realizadas na escola Anísio Teixeira, foram caracterizadas, pelas entrevistadas, como contextualizadas à realidade e vivência social dos alunos:

*... A gramática passou a ser contextualizada, a matemática mais voltada para o cotidiano, pra o que o aluno traz. É aproveitada a sua experiência de fora, pra estar implantando os conhecimentos. (Professora Olga).*

*... Temos a linguagem oral, que é o questionamento feito aos alunos em sala; pesquisas orientadas; produção de texto; um vídeo assistido com a discussão e até debate; a avaliação cotidiana; um júri; um material concreto (...) Esse tipo de trabalho diferenciado da série é muito importante. (Professora Fabiana).*

Por um lado, as observações feitas ofereceram evidências de que certas estratégias pedagógicas utilizadas pelas educadoras, se aproximavam da concepção de ciclos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tais como: trabalho com a oralidade, atividades em grupo, uso de equipamentos audiovisuais, emprego de jogos pedagógicos, oportunização de diferentes portadores de texto, entre outros.

Por outro lado, observou-se também a existência de alguns desafios que se distanciam daquilo proposto por tal política educacional. Identifiquei a presença de um processo de exclusão interna, no qual alunos com maiores dificuldades permaneciam isolados, sem receber atenção individualizada visando sua aprendizagem. Seus cadernos estavam praticamente vazios e geralmente eles permaneciam isolados em suas carteiras. Apesar do nível anterior em que eles se encontravam, em relação à aprendizagem dos conteúdos propostos, suas atividades eram as mesmas daquelas oferecidas ao restante da turma. Ao gastar tempo copiando do quadro atividades do livro didático, perguntas ou acompanhar as explicações do professor, a experiência desses alunos parecia frustrante e improdutiva.

Os desafios, no entanto, não foram percebidos somente por mim. Algumas entrevistadas alegaram que nem todos os educadores estão capacitados para lidarem com as constantes dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico de uma escola organizada em ciclos.

*... Eu tenho pra mim que a proposta foi interessante, poderia até funcionar muito bem, mas deveria preparar melhor os profissionais. Eu acho que se investe muito pouco nisso. (Diretora Dalva).*

*... O negativo, talvez, seja a falta de preparo de... não é de preparo..., a falta de conhecimento de alguns professores para estar sabendo aproveitar e avaliar o aluno que eles têm, porque, às vezes, ele ainda continua com aquela cultura de série e o aluno tem que ser retido, porque não foi bem naquela avaliação. (Professora Fabiana).*

*... Os desafios? Existem sim (...) A inclusão é um desafio na escola, porque o profissional não é preparado para trabalhar esse aluno que é*

*incluído (...) Utilizar os recursos que a gente tem é um desafio, porque chega uma resolução; chega uma circular; chega uma mudança é... por exemplo, a diretora, outro dia em uma reunião, ela veio trazendo essa questão da escola fazer a diferença, que é trabalhar em cima dos resultados que a escola tem (...) 'A escola faz a diferença', esse é o slogan e veio, nessa mudança, que o alunos, aos 8 anos de idade, TÊM que estar lendo. Isso é um desafio. Foi imposto para escola como um desafio, a criança tem que ler. É... então que quê vai acontecer? Nós temos alunos na Fase IV que lêem com dificuldade e que não têm... não estão letrados. Aí que quê vai acontecer? A responsabilidade da Fase Introdutória, I e II é colocar até o final da Fase II, esse aluno lendo. Eu vejo isso como um desafio, porque alunos com dificuldade de aprendizagem, nós vamos continuar recebendo e a escola vai ter que se virar e colocar esse aluno lendo. Então, capacitar mais os professores, incentivar o professor a estudar e correr atrás, é um desafio. (Professora Fabiana).*

Outro desafio citado foi a necessidade de um tempo mais longo para que a política de ciclos possa ser plenamente efetivada. A diretora da escola argumenta que os professores precisam incorporar a proposta, que alguns docentes ainda agem com base no sistema antigo, voltando-se mais para os alunos de melhor desempenho e dando menos atenção àqueles que necessitam mais. Na concepção dessa profissional, a proposta foi feita para contemplar a todos, mas principalmente os alunos com maiores dificuldades:

*... Eu sei que ainda é uma minoria que faz [um trabalho baseado nos pressupostos pedagógicos da proposta de ciclos], que ainda vai demorar, porque geralmente elas [as professoras] falam que não tem jeito de fazer isso dentro de sala. Então, é uma coisa que vai demandar um tempo maior, pra gente conseguir mostrar pra elas que é possível fazer esse tipo de trabalho dentro de sala, né? Isso é uma coisa que é importante, porque não adianta eu caminhar com a minha turma e deixar três,*

*quatro lá no canto que vão ficar pra trás e aí a proposta [de ciclos] vai se perder (...) Outra coisa que eu vejo que é dificuldade nos professores é... eles não sabem inserir no processo, entendeu? Eu vejo dificuldade nisso, eles não sabem direito o que fazer, porque na concepção deles o que acontece? Ele já deu a aula dele, trabalhou com a turma e a metade ou mais da metade, caminhou bem. Aí aqueles [alunos] que não caminharam bem, ele, não sabe direito o que fazer e a primeira coisa que eles dizem pra mim é: 'Eu já fiz tudo que podia (...) todo mundo pegou, por que que eles, não pegaram?'. Nós sabemos que existem casos e casos, mas que mesmo assim, a gente precisa dar um jeito né? E aí... isso é dificuldade. ( Diretora Dalva).*

A diretora salientou que há uma certa ambigüidade na nova política educacional, devido a alguns fatores, entre eles, o fato da estrutura escolar estar organizada em ciclos nos cinco anos iniciais e, em séries, nos anos subseqüentes<sup>15</sup>. Ela argumenta que, nos primeiros anos, os alunos são orientados por professoras alfabetizadoras, atentas à alfabetização e à formação mais ampla do educando. O que não acontece a partir da 5ª série, em que os professores ministram aulas especializadas, levando em conta somente o conteúdo da disciplina e os aspectos cognitivos que a permeiam, não estando atentos, portanto, ao desenvolvimento discente, no que se refere às competências da alfabetização. Ela argumenta ainda que isso é um grande problema, tendo em vista que muitos estudantes chegam à Fase IV sem adquirir a competência da leitura/escrita e passam para 5ª série sem estarem alfabetizados, causando transtornos para o professor especialista:

*... Muitos meninos de 13, 14 anos que estão na 5ª série, estão sabendo ler e escrever? Não estão. Então, passou-se os meninos sem se assegurar as competências necessárias. E isso, acho que foi um prejuízo muito grande e difícil agora de ser superado, porque a gente está vendo uma dificuldade grande demais nas escolas de 5ª a 8ª série, né? Porque os meninos estão lá e os professores não são alfabetizadores, né? Eles*

---

<sup>15</sup> A respeito da atual organização do Ensino Fundamental nas escolas de Minas Gerais, ver anexo E, neste trabalho.

*trabalham por área, querem dar o conteúdo, mas não têm como, porque os meninos não sabem nem sequer ler e escrever direito, né? E aí, o que acontece? Vem a questão da indisciplina, do desinteresse, que é uma coisa que a gente sabe que pesa muito. (Diretora Dalva).*

Finalmente, ainda no que se refere aos problemas enfrentados pela proposta de ciclos, a coordenadora da escola Anísio Teixeira salientou que, atualmente, muitos alunos não se interessam pelos estudos porque sabem que serão aprovados:

*... Ainda tem muita confusão de interpretação, é... essa questão... essa filosofia que gerou aí, essa cultura de que não reprova, isso veio perturbar dentro da escola enquanto ciclo. Porque não reprova, pra que que ele [o aluno] vai estar buscando [estudar] né? (Coordenadora Vera).*

*... Existem as pessoas que são conservadoras né? Existem as pessoas que são conservadoras, as pessoas que estão assim..., bem enraizadas com o antigo. Em algumas cabeças, o seriado ainda existe. (Professora Fabiana).*

É possível perceber, em grande parte das falas acima, que as entrevistadas responsabilizam, no mais das vezes, um outro educador pelos problemas encontrados na escola, no que se refere à prática de ciclos, isentando a si mesmas pelas dificuldades percebidas no cotidiano escolar. Note-se que não há, portanto, uma reflexão por parte de algumas entrevistadas sobre as intempéries de suas próprias práticas docentes.

Apesar das dificuldades identificadas, a maioria das entrevistadas opinou que a política de ciclos propiciou várias características positivas, principalmente no que se refere à prática pedagógica, tais como: a ampliação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem; as inovações no trabalho com leitura e escrita; a valorização do conhecimento prévio do aluno; o trabalho com livros didáticos mais contextualizados e a composição de turmas heterogêneas - ainda que não se possa imputar ao sistema de ciclos a exclusividade por esses aspectos.

No entanto, a não retenção foi o aspecto considerado mais benéfico pelas profissionais, que a percebem como fator que contribui para um processo de aprendizagem sem rupturas, principalmente no primeiro ciclo, que envolve o período de alfabetização. Contribui ainda, segundo elas, para a formação de um grupo mais homogêneo em termos de idade cronológica.

*... É, eu vejo assim... que a questão do reter ficou mais clara. Antes o professor achava que tinha que passar todo mundo. Hoje não importa se vai reter ou se não vai (...) o que importa é que o menino aprenda né? De qualquer jeito, elas [as professoras] precisam dar um jeito deles [os alunos] aprenderem. (Diretora Dalva).*

*... Só de os meninos serem é.... a composição das turmas, a enturmação ser por idade, já é uma característica forte do ciclo, porque eles [os alunos] estão no meio deles mesmo, né? O ciclo de idade, isso é muito legal (...) A questão da idade, enturmação, a questão de já ter muitos meninos na Fase correta, pela idade, sem ter esse prejuízo [da retenção] é...que mais que a gente pode colocar? A questão assim... do crescimento em grupo, da faixa que ele [o aluno] está (...) Eu vejo muito benefício. Nessa questão de ciclos, os meninos são mais felizes, mais abertos, demonstram MESMO! ( Professora Geralda).*

*O positivo dos ciclos foi acabar com a repetência, evasão, o aluno ser classificado conforme a idade e valorizar a experiência que ele vem trazendo, são pontos positivos (...) Outra coisa que nós não falamos ainda... ele é avaliado no dia-a-dia e se eu avalio o meu aluno no dia-a-dia, eu tenho condição de estar percebendo como ele está. (Professora Fabiana).*

*... Na série a criança repetia o ano e via a mesma coisa todo ano, então a defasagem continuava, a dificuldade continuava e ela não era sanada.*

*Agora, no ciclo, ele [o aluno] passa para etapa seguinte e a gente está preocupado em sanar a dificuldade anterior. (Professora Olga).*

*... Olha, o benefício que eu vejo, que houve, foi a questão da retenção mesmo, que a retenção era bastante acelerada, né? Então, eu vejo, nessa questão da retenção, que o menino agora, não fica mais tanto tempo na escola, com aquela idade avançada nas séries iniciais (...) Isso possibilita a escola em termos, assim, de disciplina, de organização(...) Eu lembro que nós tínhamos uma sala de gente tão grande, de 13, 14 anos, sabe... então isso não acontece mais. (Diretora Dalva).*

Apesar da não retenção ser um dos aspectos mais ressaltados pelas profissionais, reter um aluno não é fato incomum no estabelecimento, embora ela não seja permitida pela SEE/MG. A professora Fabiana confessou, na sala dos professores, que um aluno da Fase IV *é mero ouvinte em sala de aula e como a Fase IV ‘amarra’ tudo, este ano ele deve ficar retido.* Numa das reuniões de pais, foi comentado que a retenção aconteceu ao final da Fase IV. Nesse episódio, a diretora e a coordenadora confessaram aos pais: *se o aluno não alcançou o mínimo, não será passado para frente. (Coordenadora Vera). Este ano, podemos reter. (Diretora Dalva).* Situações semelhantes a essa aconteceram em inúmeras reuniões de pais, nas quais esses atores tiveram participação relevante. Entretanto, a relação que os pais estabelecem com essa instituição de ensino e suas idéias sobre a política de ciclos nela implantada são temas do próximo capítulo.

## **2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A PROPOSTA DE CICLOS NA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA**

No início deste capítulo privilegio a apresentação de referenciais teóricos sobre a relação família-escola, que contribuirão para o entendimento dos aspectos históricos que permeiam essa relação. Depois, aponto como a Sociologia da Educação tem analisado, dentro de uma perspectiva microssociológica, a relação que os pais das classes menos favorecidas estabelecem com a escolarização dos filhos. Em seguida, caracterizo as famílias por mim investigadas neste trabalho, identificando e analisando suas concepções sobre a escola e a escolaridade dos filhos. Por fim, examino as percepções dos educadores da escola investigada, no que se refere aos papéis que os pais exercem na escolarização da prole

### **2.1 Alguns aspectos teóricos sobre a relação família-escola**

A relação entre a escola e a família é, sobretudo nos dias de hoje, um assunto que tem merecido destaque nos campos acadêmico, governamental e nas instituições de ensino. Constata-se um aumento de estudos e publicações sobre o assunto, bem como crescentes debates realizados por educadores e gestores educacionais pertencentes desde a simples unidades escolares a grandes sistemas de ensino.

Faria Filho (2002) informa que esse debate não tem ocorrido de forma gratuita. O autor esclarece que o fortalecimento da instituição escolar ao longo do século XIX, no que se refere ao Brasil, possibilitou à escola se destacar como uma instituição de socialização superior a outras que ocupavam lugares tradicionais, como família e igreja. Esse cenário propiciou que a família se afastasse da escola, principalmente, devido à ação dos defensores e instituidores da escolarização, que julgavam os pais, principalmente das camadas populares, como incapazes de auxiliar os filhos nas tarefas escolares e, ainda, reclamavam de seu desinteresse: *... o grande problema detectado é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados.* (p.85).

Visando superar o distanciamento entre as esferas escolar e familiar, em 1925, legisladores propuseram a criação de instituições escolares para incentivar e permitir às famílias se aproximarem da escola, o que levou à “educação dos pais”, considerados pelos educadores como incompetentes para educar os filhos (Faria Filho, 2002).

Nessa direção, Magaldi (2003) conclui que a interferência dos educadores no espaço privado do lar era considerada por alguns intelectuais como uma atitude essencial para que a família não exercesse sua má influência sobre as crianças:

Diante da compreensão de que as lições de “civilização” dirigidas à sociedade somente seriam realmente assimiladas se penetrassem na intimidade do lar, foram muitos os intelectuais que se mobilizaram em ações educativas destinadas às famílias e defenderam a ação do Estado e da escola nessa mesma direção (p. 217).

É digno de nota, por exemplo, o destaque dado pelo Movimento da Escola Nova à reflexão sobre as relações entre esfera pública e privada no âmbito da educação. No Manifesto dos Pioneiros<sup>16</sup>, a educação é assinalada como função social e eminentemente pública e como uma das tarefas de que a família se vinha distanciando em proveito do Estado. Esse documento esclarece, todavia, que o Estado não dispensaria o lugar da família na educação dos filhos, solicitando sempre sua colaboração (Magaldi, 2003).

Embora a idéia sugerida no Manifesto fosse a de parceria entre escola e família, o que se observa nos discursos e nas ações dos renovadores é um tom claramente normativo em direção do espaço privado:

... transformar a família em uma agência civilizadora sintonizada com os desígnios da modernização educacional. Procurava-se, por exemplo, através das lições cotidianamente dirigidas aos alunos

---

<sup>16</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, formulado em 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (Magaldi, 2003).

nas escolas, adentrar suas casas e famílias, orientando atitudes e modelando comportamentos (idem, ibidem, p. 218)

Assim, as ações educativas dirigidas às famílias eram justificadas com base nas lacunas observadas em relação à educação dos filhos. Especialistas da área educacional alegavam que as práticas realizadas no cotidiano doméstico não se aproximavam dos paradigmas científicos valorizados à época, como os da Psicologia e da higiene (idem, ibidem). Ao dirigir-se, portanto, às famílias, sobretudo das classes populares urbanas, a escola procurava educá-las por intermédio de palestras cujos temas versavam, à época, sobre a saúde e a higiene infantil, entre outros.

Desse modo, pedia-se à família, sobretudo aquelas das camadas populares, que se adequassem ao discurso do estabelecimento escolar, com o intuito de garantir o sucesso escolar dos filhos (Gouvêa e Paixão, 2004). O pertencimento do aluno aos níveis sociais mais baixos era percebido pela instituição de ensino como prejudicial ao bom andamento dos seus estudos. Os papéis exercidos pelos familiares das camadas mais pobres da população eram depreciados em relação à instância de educação legítima que era a escola.

A partir de transformações ocorridas no âmbito da família e das instituições de ensino nas últimas décadas do século passado, uma nova realidade social emergiu, possibilitando que a evolução das relações família-escola acontecesse no sentido de uma “imbricação” crescente (Terrail, 1997). A escola passa a se apropriar de prerrogativas que eram das famílias, ao mesmo tempo em que os pais passam a intervir, mais diretamente, no funcionamento da instituição escolar.

Com isso, as funções de ambas apresentam-se mais interligadas, exigindo contatos mais frequentes e possibilitando o que Van-Zanten (1998, p. 187, *apud* Nogueira, 1998, p. 96) denominou como o *surgimento de nova zona de interação*. Com o novo sentido dessa interação, Silva (2002) constata que termos como cooperação, colaboração e parceria são, muitas vezes, utilizados para designar a relação que as duas instituições estabelecem entre si. Porém, o autor argumenta que essa relação envolve todo um espectro que vai da cooperação ao conflito.

O estreitamento das conexões entre a vida escolar e a vida familiar certamente contribuiu para que tal fenômeno fosse tomado como objeto de estudo da Sociologia da

Educação. Entretanto, o aprofundamento desses estudos somente se tornou possível no contexto de um processo de reorientação teórico-metodológica desse campo, ocorrido a partir dos anos 1980, quando se verificou um direcionamento para pesquisas de caráter microsociológico, ocupadas, sobretudo, com as práticas pedagógicas cotidianas.

Configura-se, dessa forma, no interior da Sociologia da Educação, um terreno de estudos específico, dedicado a investigar a relação família-escola, focalizando as práticas dos indivíduos na construção e implementação de certas trajetórias escolares ou de determinadas formas de escolaridade.

No Brasil, pode-se afirmar que, nas duas últimas décadas os pesquisadores começam a situar a família como instância central na pesquisa em educação, interessando-se por questões como suas lógicas e dinâmicas internas, seu universo sociocultural e suas interações com o mundo escolar (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000). O meio social de pertencimento continua sendo, nas análises sociológicas, um fator crucial; entretanto, cada vez mais, o sociólogo se interessa pelos processos internos e pelas relações que se estabelecem com a escola, no interior de cada grupo social.

Sem dúvida, os estudos sociológicos têm mostrado uma interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a instituição de ensino: o tipo de interação com a escola e os professores, as práticas para favorecer a escolarização dos filhos, dentre outros aspectos. Entretanto, busca-se atualmente fugir das análises deterministas, investigando, com base no pressuposto da capacidade de ação dos atores sociais, as práticas e estratégias cotidianas e seu significado para as famílias (idem, ibidem).

No que se refere às condições de origem das famílias, como já abordado neste trabalho, enfocarei as camadas populares, tendo em vista que, de acordo com o INEP/MEC (2005), elas constituem as principais usuárias das redes públicas do ensino fundamental brasileiro, terreno este no qual foi desenvolvida a presente pesquisa e onde se encontram majoritariamente as experiências de implantação dos ciclos.

Dessa forma, passo, a seguir, a revisar alguns elementos já levantados pela literatura a respeito da relação que as famílias dessas camadas sociais tendem a manter com a instituição escolar.

O traço mais expressivo dessa relação poderia, segundo Nogueira (1991: 90), ser definido pelo termo *contradição*. A autora aponta que, por um lado, os pais das classes

populares expressam sentimentos e atitudes de rejeição e de distanciamento em relação à escola, mas, por outro, a reconhecem como fonte legítima de aquisição do conhecimento e nela depositam suas expectativas de promoção social.

Procurando identificar certas características comuns entre essas famílias, Viana (2005) indica que elas tendem a expressar um *ethos* muito diferente - quando não divergente - do *ethos* da cultura da escola, na medida em que seus modos de pensar, de perceber, de sentir, de falar e de um modo geral, não convergem com aqueles que fundamentam e regem a vida escolar. Segundo apontam pesquisas disponíveis (Abreu, 2002; Glória, 2002; Lahire, 1997; Nogueira e Abreu, 2004; Silva, 2002; Terrail, 1997; Thin, 2006; Viana, 2000), esses diferentes “estilos” de conduta, de linguagem, de posturas corporais, de vestuário, entre outros, parecem implicar numa distância entre família e escola, no que diz respeito aos modos de conceber e atuar face à educação escolar.

Thin (2006) esclarece que para entendermos a relação que as famílias das camadas populares estabelecem com a escola, seria necessário que levássemos em conta o fato de que essa relação coloca em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. Para o autor, há um conjunto de práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização. As pesquisas desse autor mostram que as relações entre famílias populares e escola são tecidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, até mesmo contraditórias, e como lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado.

O autor ainda nos diz que, em dois domínios particularmente, as lógicas das famílias populares chocam-se com as escolares: o do “modo de autoridade” e o da “relação com a escolaridade” (p. 218). Em relação ao primeiro, pode-se dizer que a escola valoriza e exige autonomia e reflexão, ao passo que a autoridade dos pais das camadas populares fundamenta-se, muitas vezes, no princípio do controle direto, da coerção física, verbal e contextualizada. Isso pode ser confirmado pelos dados da pesquisa do INEP (2005), a respeito da opinião dos pais sobre a escola pública brasileira. Segundo esse Instituto, os pais solicitam a restauração e a ampliação da

autoridade dos professores da escola pública atual. Os educadores mais bem avaliados pelos pais foram, de acordo com o INEP, aqueles que exercitam, mais abertamente, a sua autoridade e atuam com mais firmeza no combate à indisciplina. Expressões como *pulso forte, rigoroso, exigente e disciplinador* acentuam muito mais o perfil de educador que os pais valorizam, do que outras como *comunicativo, atencioso e interessado*.

Quanto ao segundo domínio declarado por Thin, o conflito família-escola dá-se na medida em que as famílias se orientam, sobretudo pela “lógica da eficácia”. Para os pais das camadas populares, cada atividade pedagógica deve se inscrever diretamente na perspectiva da eficácia social. Atividades escolares ganham sentido apenas quando se associam aos objetivos sociais que os pais atribuem à escolarização. Em outras palavras, as aprendizagens escolares devem ter uma utilidade imediata.

Reforçando o pensamento de Thin, Abreu (2002) informa que, ao investigar famílias de camadas populares em sua pesquisa<sup>17</sup>, pôde constatar que estas não atribuem qualquer função de aprendizagem às atividades que se manifestam sob a forma do lúdico, tais como excursões, aula de música, sessões de cinema e jogos educativos.

Nota-se que as famílias de classes populares tendem a atribuir sentido à prática pedagógica, a partir do que julgam como a vida verdadeira: a vida laboriosa, horários rígidos e extensos, vigilância severa, entre outros, o que é caracterizado por Thin (ibidem) como “lógica do trabalho braçal”. Outros autores, além de Thin, contribuem para ampliar nossas reflexões a esse respeito, ao argumentarem que, para a maior parte das famílias de camadas populares, o domínio, pelos filhos, dos saberes escolares é definido, antes de tudo, como um passaporte para o emprego que garanta o sucesso social (Charlot, 2005; Perrenoud, 1995).

No que diz respeito à apreciação que a instituição de ensino emite em relação às famílias dessa camada social, há um certo juízo de valor do corpo docente que, muitas vezes, caracteriza os pais, tanto como “*invisíveis na escola*”, quanto como alheados da escolaridade de seus filhos (Silva, 2002; p. 119). Entretanto, alguns autores argumentam que o não comparecimento do pai à escola ou os maus resultados

---

<sup>17</sup> Abreu (2002) investigou famílias das camadas populares e sua relação com a escola e a escolaridade dos filhos, no contexto específico de implantação de uma determinada política pública em educação - o Programa Escola Plural, em duas escolas da rede Municipal de ensino, na cidade de Belo Horizonte.

avaliativos da criança não significam, inevitavelmente, desinteresse pela escolarização do filho, nem ausência de incentivo e de apoio em casa (Montandon, 1996; Lahire, 1997, Silva e Lima 2002). Outros autores, compartilhando com esse pensamento, enfatizam que há, no geral, uma grande consciência dos pais da classe popular sobre a utilidade da escola, o que contradiz a idéia de uma renúncia *a priori* e de um desinteresse escolar por parte das categorias desfavorecidas (Terrail 1997). Para Van Zanten (1996), muitas vezes as famílias populares têm um projeto escolar intenso e se mobilizam para ajudar as crianças, mesmo quando os pais não são alfabetizados. Segundo a autora, a fraca participação dos pais nas reuniões coletivas, nos conselhos de classe e nos conselhos de administração dos estabelecimentos escolares se explica, em grande parte, pela relação difícil que eles mantiveram com a escola: *recordações ruins, medo dos professores, dificuldades de comunicação* (p.133)<sup>18</sup>. Charlot (2005) argumenta que os pais das camadas populares pensam que não há outro jeito para o filho vencer na vida, a não ser pelo estudo e Thin (2002) afirma que, contrariamente ao discurso de muitas escolas, existem, nessas famílias, fortes expectativas que passam pela escolarização das crianças.

No caso brasileiro, além de pesquisas que também colocam em xeque o discurso da omissão parental (Viana, 2000; Nogueira e Abreu, 2004), os dados do INEP (2005) evidenciam que as famílias das classes populares brasileiras não são omissas com relação à educação da prole. Pelo contrário, a análise mostra que há um reconhecimento, por parte dos pais, da importância de um relacionamento mais estreito entre escola e família, com o intuito de superar as dificuldades escolares das crianças.

A partir do exposto, conclui-se que a discussão das relações entre famílias de camadas populares e a escola exige pensar em termos de lógicas e padrões de socialização próprios de cada uma dessas instituições, muitas vezes conflitantes; implica, também, analisar interações diversificadas que se desenvolvem a partir de pressupostos nem sempre explicitados ou conhecidos pelos educadores.

Com base na literatura ora apresentada analisarei, nos próximos tópicos, os principais aspectos sobre a relação família-escola no estabelecimento de ensino investigado.

---

<sup>18</sup> A tradução deste excerto é de minha autoria, bem como a de todos os outros presentes neste texto, para os quais não havia tradução em língua portuguesa.

## **2.2 A relação família-escola nos documentos da Escola Anísio Teixeira**

O documento intitulado “Prêmio de Referência em Gestão Escolar” elaborado pela escola investigada, já mencionado no capítulo I deste trabalho, classifica as famílias desse estabelecimento de ensino, entre outros aspectos, como: satisfeitas com a escola Anísio Teixeira, participativas na vida escolar dos filhos, envolvidas nas reuniões e comemorações promovidas pela escola e conscientes da aprendizagem da prole.

Já o Projeto Político Pedagógico da escola Anísio Teixeira informa que as ações realizadas nesse estabelecimento de ensino, quer em âmbito administrativo ou pedagógico, são divulgadas às famílias por meio de reuniões, circulares, nos murais e através da atuação do Colegiado Escolar. Esse Projeto afirma também que a participação dos pais no Colegiado é grande, o que teria acarretado modificações em vários aspectos físicos e pedagógicos da escola, tais como a construção de uma arquibancada e de um elevador para deficientes físicos e a efetivação de aulas de reforço para os alunos com desempenho pedagógico insatisfatório.

Os Cadernos de Atas das Reuniões Pedagógicas e do Colegiado Escolar propiciaram outras análises sobre a relação família-escola. Primeiramente, se constatou que, no ano de 2006, o Colegiado escolar, composto por pais e equipe pedagógica, elaborou um plano de metas educacionais e administrativas para a instituição, o qual recebeu o nome de “Plano de Melhoria da Escola”. Esse Plano, de acordo com o Caderno de Atas, foi analisado e aprovado pelos pais envolvidos no Colegiado, que deram, inclusive, sugestões. Solicitaram que a referida instituição de ensino possibilitasse à família um maior conhecimento sobre a realidade escolar dos filhos, através de palestras cujos temas os pais mesmos poderiam sugerir. Outras solicitações das famílias se referiam à organização escolar em tempo integral para alunos com pouco rendimento escolar e questões relativas à avaliação pedagógica que serão abordadas no Capítulo III deste trabalho.

As ações que dizem respeito ao estreitamento de relações entre família e escola, declaradas nos documentos acima citados, vão ao encontro de algumas orientações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Esse Órgão orienta que o estabelecimento de ensino deve se organizar para receber as famílias e ajudá-las a integrar-se no ambiente escolar, possibilitando a compreensão do processo pedagógico

que a criança está vivenciando na escola. Nesse sentido, a SEE/MG solicita que a escola acolha as famílias dos alunos e crie oportunidades de conhecimento da cultura escolar por parte delas. Isso se justifica, de acordo com esse Órgão, pela necessidade de tornar a família mais segura no acompanhamento das atividades que seus filhos realizam (Orientação SEE nº. 01 de 5 de fevereiro de 2004).

Tendo analisado os aspectos contemplados no Projeto Político Pedagógico, nos Cadernos de Atas, no Prêmio de Gestão Escolar e nas orientações da SEE/MG, e estando a par do cotidiano escolar, pude constatar que vários aspectos enfatizados nesses documentos foram trabalhados pela escola durante o ano.

Na primeira reunião pedagógica da qual participei, no ano de 2007, a diretora Dalva realizou algumas reflexões sobre vários problemas detectados pelo Plano de Melhoria da Escola. Dos problemas diagnosticados, a dificuldade das famílias em lidar com a educação dos filhos foi considerado o mais grave. Entre as sugestões do corpo pedagógico e do Colegiado Escolar para amenizar essa dificuldade, estavam: realização de reuniões, palestras, debates e encontros de reflexão entre pais e educadores, com temas que debatessem a relação família - escola, oportunizando a aproximação dos pais com a escolaridade dos filhos. Uma das professoras alegou que esse trabalho com os pais é muito importante, pois

*... um dia eu enviei uma atividade de artes para o pai de um aluno meu e ele rasgou, dizendo que o filho não vai à escola para rabiscar.*  
(Professora Geralda).

A fala da professora Geralda remete-nos a Thin (2006) o qual argumenta que os pais das camadas populares geralmente reconhecem como “verdadeiras” as atividades laboriosas que o filho realiza. Abreu (2002) complementa o exposto por Thin, ao esclarecer que determinadas atividades escolares, tais como música, dança, passeios, cinema, teatro entre outras, são consideradas, por esses pais, como simples momentos de diversão e como formas pouco sérias e ineficazes de trabalho, representando, sobretudo, prejuízo para as crianças e desperdício de tempo. No entanto, esses tipos de atividades são contempladas no documento nº. 469 de 22/12/2003, já citado neste trabalho, o qual propõe, entre outros aspectos, que a aula

seja vista em uma perspectiva mais ampla, podendo ser realizada com o auxílio de diferentes recursos pedagógicos e nos mais variados espaços escolares e comunitários, como quadras de esportes, jardins, bibliotecas, excursões, museus e outros.

Sobre a assinatura dos pais nas atividades dos filhos, notou-se que estas eram mais constantes nos cadernos de Para Casa, onde os pais justificavam, muitas vezes, a não efetivação dos deveres de casa, pelo fato de não conseguirem ensinar o filho.

Já o Caderno de Avisos era usado como estratégia de informação entre pais e educadores:

*Este caderno foi elaborado para efetivar a comunicação entre família e escola. Este será um instrumento, onde vocês poderão acompanhar o dia a dia do seu filho, informar-se de reuniões e outros eventos escolares, conhecer as propostas elaboradas pela classe, conhecer a missão da escola e suas metas. Vocês poderão comunicar-se com a diretora, coordenadoras e professores. Os bilhetes deverão ser assinados pelas partes interessadas, ou seja, pais ou responsáveis, professores e etc. Lembrem-se que só alcançaremos uma educação de qualidade, quando escola e família estiverem de mãos dadas. (Comunicado da escola aos pais).*

Note-se que as professoras usavam esse caderno para fazer vários comunicados às famílias: não realização das atividades de casa pelos alunos; casos de indisciplina; solicitação de comparecimento dos pais à escola; advertência sobre aproveitamento escolar dos filhos, entre outros aspectos. Do lado da família constatei que era comum o envio de bilhetes com o seguinte teor: reclamações sobre o peso da mochila; explicações sobre motivos do não comparecimento às reuniões da escola; alegação de não conseguir ajudar os filhos nas atividades escolares; solicitação para que as educadoras ajudem os filhos naquilo que eles não conseguem; críticas implícitas à postura da professora e alguns desabafos. Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos:

... O W<sup>19</sup> não fez o exercício. Ele disse que não entendeu a sua explicação e que ficou com vergonha de perguntar. Eu senti dificuldades de explicá-lo, gentileza anotar o número do seu telefone. (Mãe de aluno).

... Meu filho está se sentindo um zero à esquerda na escola. (Mãe de aluno).

... Meu filho não fez o dever porque somos evangélicos e o dever era sobre Maria. Amo Maria, por ser mãe de Deus, mas Jesus Cristo é o único senhor. (Pai de aluno).

... Devemos ser educados com nossas crianças, para que elas sintam prazer em freqüentar as aulas. (Mãe de aluna).

... Gostaria de pedir, se não for incômodo, que explique à minha filha sobre o exercício da página 24, nº. 2, pois ela não conseguiu aprender, não soube fazer o para casa e eu não consegui ajudar. (Mãe de aluna).

Ainda no que se refere à execução dos aspectos contemplados no Plano de Melhoria da Escola, a instituição Anísio Teixeira promoveu um Seminário, solicitado pelos pais no ano de 2006, conforme informado através do Caderno de Atas. Esse encontro teve como intuito estreitar o relacionamento família-escola com reflexões sobre os temas: *respeito ao tempo de aprendizagem da criança, contribuição familiar nas atividades escolares, importância de limites para o desenvolvimento do aprendizado do aluno*, entre outros assuntos. Foram convidados como palestrantes, um psiquiatra e uma psicóloga voluntária (mãe de um aluno da escola). Após a palestra que recebeu um número significativo de pais e durou de 19:00 às 22:00 h, houve muitos aplausos e pedidos por parte das famílias presentes, para que houvesse mais ocasiões como essa.

Sobre as reuniões nas quais os pais são convidados a participar a diretora da escola alega que é por meio delas que o Plano de Melhoria da Escola é colocado em

---

<sup>19</sup> As letras em maiúsculo usadas neste trabalho se referem à inicial dos nomes dos alunos cujos pais foram entrevistados.

prática: *nesses momentos é possível esclarecer alguns aspectos aos pais e conscientizá-los sobre outros.*

Nessas reuniões, as profissionais apresentaram algumas normas da escola, explicando aspectos pedagógicos e informando sobre eventos:

*Assinem as atividades dos filhos para que a escola saiba que vocês estão a par da aprendizagem deles; (...) Vejam, diariamente, o caderno de avisos que é um instrumento de comunicação entre família e escola; (...) Participem do Seminário que será promovido pela E.E. Anísio Teixeira, com um psiquiatra e uma psicóloga sobre assuntos referentes ao relacionamento familiar, aprendizado e limites; (...) Procurem a escola no horário de aula especializada, caso necessitem. (Diretora Dalva).*

Em uma dessas reuniões pôde-se perceber que aproximadamente 60% dos pais estavam presentes e que eles tinham características diferenciadas. Uns estavam vestidos com uniforme de trabalho e outros usavam chinelos, bermudas e camisetas. A professora Olga iniciou tal reunião, dizendo:

*De acordo com o Plano de Melhoria da Escola, nós estudaremos um texto com vocês em cada reunião e nós também estamos estudando em nossas reuniões pedagógicas (...) O compromisso com o futuro dos alunos é dos pais e da escola. A nossa responsabilidade - família e educadores - é maior que antigamente. Cada um com sua parcela de contribuição. Nossa linguagem tem que ser única e devemos ter combinados comuns. Não é possível a escola agir de uma forma e a família de outra. Devemos estar sincronizados.*

Em seguida, as professoras da Fase IV comentaram sobre a importância de outras atividades relacionadas às características didáticas atuais da escola Anísio Teixeira e reclamaram sobre o não comprometimento dos alunos com as pesquisas e deveres escolares:

*... Deixem eles [os filhos] verem novela, jornal. Eles precisam formar opinião. Mas, mostrem a TV Cultura, levem ao teatro, assistam jornal com eles. (...) Vocês têm que exigir, cobrar da criança. Todo dia tem para casa.*

Os pais presentes concordavam com as professoras em diversos aspectos, principalmente quando o assunto era a indisciplina dos filhos. Eles mostravam apoiar a escola no sentido de tomar as providências necessárias para que os filhos tenham um bom comportamento. Percebe-se que as famílias, nesse caso, aderem firmemente às recomendações da escola e a seus valores como instituição, o que pode evidenciar, de acordo com Paixão (2005), certo distanciamento da cultura de seu grupo social de origem.

Apesar de toda a iniciativa da instituição Anísio Teixeira em efetivar a aproximação dos pais com a escola, a família nem sempre foi bem vista pelos educadores desse estabelecimento. Em minhas observações nas salas de aula, as professoras, muitas vezes, usavam expressões pejorativas para se referir às famílias dos alunos.

*... Poucos alunos fizeram para casa no dia de hoje. Dos 25 que compareceram hoje à aula, apenas 8 fizeram o dever de casa. Eu não entendo os pais. Eles já foram avisados que há para casa todos os dias. Eles não perguntam sobre o dever de casa de vocês? [se dirigindo aos alunos]. Sinceramente, eu não entendo os pais. (Professora Fabiana).*

*... Aonde estava sua mãe que não viu que você [ direcionando-se a um aluno] não trouxe seu caderno? (Professora de Ensino Religioso).*

*... Você faz isso em casa [referindo-se a mau comportamento de um aluno]? Você não está na sua casa! (...) O palavreado de desrespeito que você aprendeu em casa, deve ficar lá. (Professora Fabiana).*

*... Se você [apontando para um aluno] não segue regras e não obedece a sua mãe e seu pai, aqui é diferente. Aqui você tem que cumprir as regras. Aqui quem dá as ordens sou eu. (Professora Olga).*

*... Peço que a conversa entre vocês [professoras] e os pais seja sempre registrada e assinada, para evitar deturpação dos pais sobre o que nós falamos. (Coordenadora Vera).*

Nos depoimentos acima, foi possível reconhecer que muitas das educadoras da escola investigada prolongam as críticas feitas aos alunos, às suas famílias, caracterizando-as como responsáveis pelos comportamentos inadequados dos filhos. De fato, as observações no cotidiano investigativo deram evidências de que as famílias nem sempre são bem vistas e bem vindas na escola onde estudam os filhos. Apesar de a maioria das educadoras declarar que acha positiva a participação dos pais no ambiente escolar, nota-se que, na prática, esse posicionamento não é assumido, como veremos no próximo tópico.

### **2.3 Concepções escolares sobre o papel da família na escolarização dos filhos**

O trabalho de campo realizado no cotidiano da escola Anísio Teixeira ofereceu evidências de que a equipe pedagógica, ao menos em teoria, dá mostras de defender a participação dos pais no universo escolar. Os excertos abaixo demonstram que idealmente as depoentes acreditam na parceria dos pais com a escola.

*... Os pais têm direito e dever de saber como estão sendo realizadas as atividades nos livros didáticos e quais estão sendo os assuntos trabalhados na escola. Por isso, o livro [didático] deve ficar com o aluno e não na escola. (Professora de biblioteca).*

*... Pedirei sugestões dos pais sobre diversos assuntos, pois, a família tem direito de participar da vida escolar dos filhos. (Diretora Dalva).*

*... No dever de casa do aluno poderia ter, algumas vezes, um local para o pai opinar sobre a tarefa dada. (Diretora Dalva).*

No entanto, na prática, esse discurso parece não ter surtido efeito à época da coleta de dados desta pesquisa. Não percebi no caderno de para casa dos alunos, um local para que os pais opinassem sobre as atividades dadas pelas professoras, assim como não constatei uma grande abertura da instituição Anísio Teixeira para que as famílias, efetivamente, dessem sugestões sobre a vida escolar dos filhos. No mais das vezes, o que se percebeu foi que a escola desejava uma colaboração familiar subordinada aos seus comandos:

*Olha, eu acho que a gente precisa caminhar juntos, mas eu acho também que a gente precisa ter a mesma linguagem. Então, se os pais em casa não manterem [sic] a mesma linguagem [da escola], fica complicado. (Diretora Dalva).*

A esse respeito Silva (2003) informa que o pólo dominante da relação é a escola. De acordo com o autor, trata-se de uma interação assimétrica na qual apenas um dos lados - no caso, a escola - é detentora de um saber legítimo que procura, sobre a máscara de uma aparente participação, manter intactas as estruturas de poder vigentes. *O que ressalta desta perspectiva é o escolacentrismo e o professorocentrismo. Aos pais não lhes é reconhecido o direito de interrogarem o que se passa dentro da escola e dentro da sala de aula. A relação de subordinação é clara (p.56).*

Observa-se que o que se espera normalmente dos pais é que eles apóiem os valores da escola. Os pais que desafiam esses valores são, tal como seus filhos, tipificados como “problema”. É, pois, a lógica da instituição escolar que impera. Falar em relação escola-família, em participação ou envolvimento dos pais e em parcerias, significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos, qualificar as famílias como extensão da escola.

Quando a pergunta foi sobre a importância da colaboração família-escola na instituição Anísio Teixeira, algumas entrevistadas revelaram que a colaboração da família é grande, outras alegaram que é pouca e algumas foram ambíguas. No entanto, o

que mais chamou a atenção foi o fato de que certas educadoras enfatizaram apenas as dificuldades e a responsabilidade colaborativa por parte das famílias:

*... Eu vejo que eles [os pais] sentem dificuldade em colaborar na questão da aprendizagem e quando eles percebem essa dificuldade, eles nos procuram, eles nos pedem ajuda, às vezes, até marcam reunião, sem que a gente tenha os convocado. (Professora Fátima).*

*... Olha, é um pequeno número de pais que colabora, mas um pequeno número significativo e que a escola caminha por causa dele. (Professora Geralda).*

*... A colaboração da família-escola precisa melhorar bastante ainda. Nós temos muitas famílias que... refugiam, eu diria assim, no 'ah, eu trabalho, eu não posso olhar, não posso ver caderno, uma vez no mês eu olho mochila. ( Coordenadora Vera).*

*... Atualmente a escola tem desempenhando um papel educacional muito maior do que a família, ou seja, cada vez mais as responsabilidades recaem sobre nós. (Diretora Dalva).*

*... Ah! Eu acho que a família, ultimamente está assumindo muito pouco a educação, sabe? A escola tem que assumir tudo! (...) Quando vem um trabalho que era para fazer em casa, sempre tem um bilhete da mãe: 'precisei sair'. Sabe? Sempre uma desculpa. Então, isso é um descomprometimento da família. (Professora Olga).*

Concordando com o pensamento de Silva (2003), o que se percebeu nas investigações realizadas na escola Anísio Teixeira foi que as famílias pareciam se sentir “forçadas” a participar de um universo - escolar - que tinham “aprendido” não ser o seu; ou seja, não lhes foi “ensinado” como agir no contexto escolar e na escolarização dos filhos. *Resultado: as famílias exigem retoricamente, mas dão pouco; os professores*

*são obrigados a ter um discurso politicamente correto - o do apelo ao envolvimento e participação parental - que contrasta com sua prática (p. 389).*

Indagando às profissionais do estabelecimento investigado, sobre como elas percebem o entendimento dos pais a respeito da organização em ciclos na escola Anísio Teixeira, verificou-se uma oscilação e mesmo uma contradição na fala das educadoras. Umam opinam que os pais compreendem bem o novo sistema, outras alegam o mesmo em alguns momentos e se contradizem em outros e há, ainda, quem diga que a família não compreende a nova política educacional:

*... Não há mais muitas dúvidas por parte dos pais da Fase IV... elas são mais comuns nas fases iniciais (...) Eu posso dizer que a grande maioria compreende (...) Os pais questionam, eles conhecem o pedagógico e eles sabem acompanhar. Eles questionam até assim: mas esse conteúdo é dessa fase?(...) Se eles não acompanham às vezes, é por causa da própria estruturação da família, é o pai que está fora o dia todo, é a criança que não tem ninguém que acompanha. É... falta de preparo dos pais, às vezes, falta conhecimento dos pais também, do quê que o professor quer (...) Nós temos pais que nem são letrados. (...) Sabe, eu sinto os pais, meio perdidos. (Professora Fabiana).*

*... Eu nem sei se os pais sabem da proposta. Eles são muito distantes, não participam. A gente ainda tem que aprender como trazer esse pessoal pra dentro da escola. (Professora Geralda).*

*... Os pais só sabem que na época deles era melhor. Eles dizem assim: ‘ - na minha época, estudou um ano, deu conta, vai. Não deu, faz de Novo [repetia o ano]. (Coordenadora Vera).*

*... Eu acho que eles [os pais] compreendem sim. Eles compreendem e agora, aqui na escola, eu tenho visto que mudou bastante. Antes eles achavam que a gente ia passar [o filho] de qualquer jeito. Hoje, quando chega no final do ano e eu chamo e converso, falo que [o filho] vai ficar*

*[retido] porque não venceu...é tranqüilo, não tem problema nenhum.*  
(Diretora Dalva).

Note-se que, por mais que a professora Fabiana defenda que os pais compreendem a proposta de ciclos e que acompanham os filhos, não passa despercebido seu julgamento sobre a “omissão parental”, como fruto de incompreensão ou despreparo das famílias, o que também pode ser percebido na fala da professora Geralda. Já em relação à diretora, percebe-se novamente que a prática da retenção não é incomum na escola Anísio Teixeira, contradizendo, como já visto no capítulo I, a posição da SEE/MG sobre essa questão.

Ao perguntar se a participação da família é maior no sistema de ciclos ou na organização seriada, recebi as seguintes respostas:

*... O interesse do pai hoje cresceu sim (...) Numa escola de 500 alunos, uma média de 380 a 400 pais são presentes, eles estão dentro da escola, eles participam das reuniões. Quando convocados, vêm. Nas apresentações dos filhos, eles gostam de vir, estão presentes, mas a dificuldade deles, em acompanhar a vida escolar do filho, também aumentou, porque eles têm dificuldades. A gente percebe isso claramente, mas eles estão procurando aprender para acompanhar.*  
(Professora Fabiana).

*... Os pais participavam mais na série, mas não porque era série, e sim, porque o conceito de família mudou, entendeu? Os valores mudaram, os pais mudaram. Os pais são mais jovens, são cada vez mais jovens, né? Então, a gente tem que ir aceitando mãe de 20, mãe de 21... é um despreparo mesmo da família. Não é nada de série nem de ciclo não.*  
(Professora Olga).

*... Nós temos aquele pai [pouco participativo], ainda tá? Numa porcentagem média, porque nós temos pais com uma evolução grande. Mas, temos uns ainda ‘paradinhos’... ‘paradinhos’... esperando que a*

*escola tome providências em favor do filho dele. 'Faça o que vocês acharem que deve ser feito...' ( Coordenadora Vera).*

Como se vê, a visão das educadoras sobre a atuação dos pais na escolarização dos filhos, não constituem um bloco homogêneo. Há educadoras que notam um crescimento do interesse e participação familiar e outras que percebem os pais somente em suas condutas de delegação da função da educação à instituição escolar.

Ao se ouvir as famílias, pôde-se constatar igualmente, diferentes manifestações que vão do elogio explícito à críticas severas de certas práticas de escolarização efetuadas pelo estabelecimento de ensino, como se verá a seguir.

#### **2.4 Dando voz às famílias investigadas**

As entrevistas com as famílias envolvidas nesta pesquisa trouxeram-me a possibilidade de analisá-las nos aspectos social, econômico e cultural; levantar elementos sobre suas lógicas de socialização; verificar a relação que elas mantêm com a escolaridade dos filhos; suas concepções acerca da escola Anísio Teixeira e, mais especificamente, sobre a proposta de ciclos implantada nessa instituição.

Não tive dificuldades em chegar até os locais onde ocorreram as entrevistas - sobretudo nas residências localizadas no bairro Caiçara, Aparecida e Santo André - e em todas as 12 famílias investigadas, excetuando-se um caso, quem respondeu às questões da entrevista foram as mães.

Quatro delas, as senhoras Matilde<sup>20</sup>, Telma, Ângela e Helena, respectivamente, mães dos alunos V, AN, J e M, estavam instaladas em moradias com melhores condições físicas. Esses domicílios apresentavam um bom acabamento em sua estrutura, ainda que, em alguns casos, um pouco desgastado pelo tempo: paredes pintadas, piso de cerâmica ou tábua corrida, telha colonial, garagem com um ou mais carros, e por vezes, dois andares de construção. No entanto, os bairros não são nobres e os vizinhos nem sempre apresentavam as mesmas características estruturais em suas moradias, ao menos do ponto do exterior.

---

<sup>20</sup> Os nomes das entrevistadas são fictícios.

Duas das entrevistadas, Roberta e Samira - mães dos alunos L e JP - residiam em casas modestas, mas bem estruturadas fisicamente. Trata-se de construções amplas, porém apresentando acabamentos mais rudimentares e mobília mais precária.

Quatro das famílias (cujas entrevistadas foram: Claudete - mãe da aluna A -, Geísa - mãe de C, Isabel - mãe de G e Nair- avó de F) viviam em barracos com poucos cômodos, móveis desgastados ou estragados, algumas residindo em lotes com outros moradores e próximo a favelas.

Apenas uma das famílias residia em favela. Trata-se do lar de AG, filha da senhora Joseane. Esse ambiente era visivelmente sem recursos. Havia somente um cômodo onde ficavam a geladeira, o fogão, duas camas, um tanquinho de lavar roupa, um banheiro e muitos cachorros.

Uma das mães, a senhora Eliana - mãe de W - não pôde me receber em sua residência devido a suas ocupações profissionais, tendo aceitado minha sugestão de ser entrevistada na empresa na qual trabalha, no ramo de radiadores.

O início das entrevistas era normalmente marcado por um certo constrangimento por parte das entrevistadas. Não era incomum a desconfiança e o desconforto das famílias com minha presença em seus lares. Observavam meu jeito de falar, meus gestos e assim permaneciam até que eu explicasse, exaustivamente, em que consistia a pesquisa e o motivo pelo qual a participação delas era importante. Mas logo elas se punham à vontade e começavam a expor detalhes de suas vidas que, algumas vezes, fugiam do foco da entrevista. Em certas ocasiões, senti-me constrangida com confidências pessoais que levavam, por vezes, a interlocutora ao choro incontido, a longos silêncios ou ao “nó na garganta”. Mas houve momentos de descontração, em que as entrevistadas soltavam risos, mostravam contentamento com suas histórias de vida e me ofereciam um “cafezinho”, um copo de suco ou um pedaço de bolo.

Conforme apresentado na tabela que se segue, dentre as entrevistadas, a mãe mais jovem é a senhora Geísa, que tinha 29 anos à época da entrevista, seguida por Isabel e Joseane, ambas com 34 anos, Claudete com 36 e Roberta com 37 anos. As outras mães tinham entre 41 a 47 anos e a “avó” Nair declarou ter 62 anos. A maioria delas tem Ensino Médio completo, com diploma de técnico ou de magistério. Três das entrevistadas - Geísa, Joseane e Nair - têm somente o Ensino Fundamental completo ou incompleto. Apenas a senhora Telma possui diploma de nível superior.

**TABELA 3**

Idade, estado civil, escolaridade e ocupação das entrevistadas

<b>Entrevistada</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Ocupação</b>
Geísa	29	Casada	Fundamental (6ª série)	Dona de casa
Isabel	34	Casada	Médio (Magistério)	Copeira
Joseane	34	Casada	Fundamental (8ª série)	Auxiliar de serviços gerais
Claudete	36	Solteira	Médio	Auxiliar de serviços gerais
Roberta	37	Divorciada	Médio	Cabeleireira
Samira	41	Casada	Médio	Vendedora de seguros
Ângela	43	Casada	Médio	Cabeleireira
Matilde	44	Casada	Médio	Esteticista
Helena	44	Casada	Médio (Magistério)	Dona de casa
Telma	45	Casada	Superior	Pedagoga
Eliana	47	Casada	Médio (Nível Técnico)	Contadora
Nair	62	Viúva	Fundamental	Aposentada (Costureira e atendente de enfermagem)

A tabela acima mostra que as ocupações declaradas pelas entrevistadas que possuem Ensino Médio completo são: contadora, copeira, auxiliar de serviços gerais, esteticista, cabeleireira, vendedora de seguros e dona de casa. A mãe que possui nível superior é pedagoga. As depoentes que cursaram somente o Ensino Fundamental exercem as seguintes profissões: dona de casa, auxiliar de serviços gerais e costureira/atendente de enfermagem. Oito das 12 depoentes concluíram o Ensino Médio, fato que vai ao encontro das informações trazidas por Guerra et al. (2007) que esclarecem que os trabalhadores urbanos brasileiros, classificados no grupo das camadas populares, vêm buscando constantemente o aumento da escolaridade; dado que será também confirmado pela escolarização de seus cônjuges, apresentada na próxima página.

No que se refere à composição do grupo de moradores da casa, foi possível perceber que trata-se de lares, em sua maioria, compostos por mãe, pai e filhos, com raras exceções<sup>21</sup>.

As depoentes - excetuando-se Claudete - declararam ter até 3 filhos, sendo a maioria crianças cursando o Ensino Fundamental

<sup>21</sup> A entrevistada Telma reside também com o pai que é motorista aposentado, tem 70 anos e sua mãe que é dona de casa e tem 68 anos; Claudete mora, além de seus filhos, com mais 6 pessoas: sua avó (pensionista, 86 anos), sua mãe (dona de casa, 60 anos), uma sobrinha (estudante, 8 anos) e três irmãos que têm 35, 25 e 29 anos de idade, exercendo, respectivamente, as profissões de professor de Geografia, temperador de carnes e recepcionista da Telemar.

**TABELA 4**

Idade, ocupação e escolaridade dos filhos das entrevistadas

Entrevistada	Nº de filhos	Ocupação	Idade	Nível de ensino
Geísa	3	Estudantes	(1) 4, (2) 7 e (3) 10	(1) Infantil** (2) e (3) Fundamental*
Isabel	2	Estudantes	6 e 10	Fundamental *
Joseane	2	Estudantes	8 e 9	Fundamental *
Claudete	4	Estudantes	8, 9, 13 e 14	Fundamental *
Roberta	3	(1), (2) Estudantes (3) Vendedora em livraria	(1) 9, (2) 11 e (3) 17	(1) e (2) Fundamental * (3) Médio
Samira	1	Estudante	10	Fundamental *
Ângela	2	(1) Estudante (2) Atendente em locadora	(1) 9 e (2) 20	(1) Fundamental * (2) Fundamental
Matilde	2	Estudantes	(1)10 e (2) 17	(1) Fundamental * (2) Médio
Helena	2	Estudantes	10 e 13	Fundamental *
Telma	2	Estudantes	10 e 14	Fundamental *
Eliana	3	(1) Estudante, (2) Ajudante de motorista, (3) Atendente da Telemar	(1) 10, (2) 21 e (3) 23	(1) Fundamental * (2) e (3) Médio
Nair***	3	Estudantes	6, 12 e 14	Fundamental *

NOTA: \* Ensino Fundamental em andamento

\*\* Educação Infantil em andamento

\*\*\* Avó das crianças

Nove das 12 entrevistadas declararam morar com o cônjuge cuja idade, ocupação e nível de escolaridade encontram-se especificados abaixo:

**TABELA 5**

Idade, ocupação e escolaridade do cônjuge das entrevistadas

Entrevistada	Idade do cônjuge	Ocupação do cônjuge	Escolaridade do cônjuge
Geísa	51	Serralheiro	Médio
Isabel	38	Eletricista, porteiro e bombeiro hidráulico	Fundamental
Joseane	36	Pedreiro	Fundamental (5ª série)
Claudete	-	-	-
Roberta	-	-	-
Samira	44	Técnico em eletrônica	Médio
Ângela	58	Agente de Polícia (aposentado)	Médio
Matilde	44	Técnico em informática	Médio
Helena	45	Contador	Médio
Telma	45	Auxiliar de jardinagem	Médio
Eliana	48	Lanterneiro	Médio
Nair	-	-	-

NOTA: Claudete e Roberta não informaram a idade, profissão e escolaridade do pai dos filhos. A “avó” de F, não se pronunciou em relação ao pai dos netos.

As mães dos alunos JP, AN e J informaram que eles começaram a estudar aos 2 anos de idade. Já M, A e V vivenciaram esse momento aos 3 anos; W, G e L aos 4 e C aos 5 anos de idade. A aluna AG iniciou os estudos em uma creche com 4 anos e F não cursou a Educação Infantil. Quando os alunos se matricularam na escola Anísio Teixeira, a política de ciclos já havia sido implementada, tendo a maioria deles se matriculado nesse estabelecimento, aos 7 anos de idade.

**TABELA 6**

Idade com que as crianças começaram a frequentar a escola

Entrevistada	Criança	Idade
Geísa	C	5
Isabel	G	4
Joseane	AG	4
Claudete	A	3
Roberta	L	4
Samira	JP	2
Ângela	J	2
Matilde	V	3
Helena	M	3
Telma	AN	2
Eliana	W	4
Nair	F	7

NOTA: Excetuando os alunos F e AG, todas as crianças concluíram a Educação Infantil em escolas da rede particular de ensino.

A entrevista com as famílias dos alunos da Fase IV mostrou que as mães são, de longe, as protagonistas no auxílio escolar à prole. Em alguns casos, além do auxílio materno, as crianças recebem a ajuda do avô - no caso de AN - e da avó e da irmã - no caso de A. O aluno F recebe acompanhamento escolar de sua responsável direta, a avó Nair e, eventualmente, da mãe. A aluna L tem o auxílio, esporádico, da irmã mais velha, sendo mais comum realizar as atividades sozinha.

Nas famílias investigadas, não é comum encontrar, entre os moradores, pessoas que continuam estudando ou realizando algum curso de capacitação. O pai de W fazia, à

época da entrevista, um curso de eletricidade para automóveis. O pai de JP possui uma surpreendente quantidade de livros (empilhada em um cômodo da casa) que servem, segundo a entrevistada, para que ele se aperfeiçoe no trabalho. Claudete, mãe de A, informou que gosta muito de ler e estudar:

*Estou estudando para fazer o negócio do vestibular. Eu consegui a isenção de inscrição da UFMG. Aí, eu vou fazer inscrição esta semana. E... vou fazer a prova do ENEM agora no final de agosto (...) Eu queria tentar Geografia, mas como o meu filho precisa de Fonoaudiólogo e não tem profissional, eu vou tentar Fonoaudiologia na UFMG (...) Já fiz uns três anos de inglês e fiz curso de programação de computadores.*

De acordo com Matilde, mãe de V, seu filho mais velho faz um curso técnico de Informática e cursa inglês. O pai dele fazia, de acordo com a entrevistada, um curso seqüencial no CDL (Clube de Diretores Lojistas) sobre gestão de negócios e finanças.

As famílias entrevistadas dizem ter um bom relacionamento com a escola Anísio Teixeira. A maioria das depoentes optou por colocar o filho nesse estabelecimento por considerar que ele conta com profissionais exigentes, carinhosos e interessados, além de dispensar um ensino mais “avançado” em relação às outras escolas do bairro onde residem. Elas lamentam o fato de a escola não ir além da 4ª série do Ensino Fundamental.

Observou-se, assim, que os filhos das depoentes não estudam na escola Anísio Teixeira simplesmente pelo fato de residirem próximo a tal estabelecimento de ensino. Nos depoimentos coletados, as entrevistadas deixam claro que optaram por essa instituição, porque ela apresenta importantes características que consideram necessárias para a escolarização dos filhos:

*... Eu tinha boas referências de lá [da escola Anísio Teixeira] (...) A escola é excelente, adorei e... lamento não ter a continuação do 2º grau, porque eu gosto muito de lá (...) O W é menino problema né? E assim, todos têm muito carinho, muita preocupação (...) E eu fico comparando algumas crianças das escolas lá da minha região, a diferença é muito grande (...), por exemplo, meninos que têm problema lá dentro [de outras*

escolas] com os professores, os pais nem ficam sabendo o que está acontecendo. (Eliana, mãe de W).

... É uma escola boa. As professoras são bem rigorosas. Eu estou gostando sim. Eu acho ruim que, infelizmente, ele não vai continuar lá até a 5ª série (...) As atividades são bem relacionadas ao que eles realmente estão vendo no dia-a-dia né? É bem atual mesmo. (Samira, mãe de JP).

... Eu optei por lá porque tem uma equipe de professores muito boa. É uma escola que a direção procura fazer tudo, não só pelos alunos, mas também pelos pais. Está sempre oferecendo alguma palestra. Têm pais que precisam de maiores orientações e sempre a escola está oferecendo isto(...) Até agora, a escolha foi certa. (Telma, mãe de AN).

... O ensino é melhor. Então, ele [o filho] também gosta muito de lá (...) Uma pena o F não poder continuar lá. É porque lá é até o 4º ano, né? (...) As professoras são ótimas, são atenciosas, sabe? Não tem nada que eu não goste não! Eu gosto de tudo! (Risos da avó de F, Nair).

... É uma ótima escola, não tem nada que me decepciona. Estou bastante satisfeita. A diretora, a Dalva, ouve os pais, a gente vai lá conversa com ela. (...) Uns pais me procuram, sabem que eu sou membro do Colegiado: 'Ô Claudete, tem que resolver isso... tá acontecendo isso, isso, isso... vai lá e resolve pra mim'. Eu vou lá, converso, resolvo pra eles, sabe? Sou porta-voz (...) A Dalva quer construir uma sala de Artes para os meninos fazerem trabalho e pede para os pais que sabem fazer um trabalho de Artes, ajudarem. Os meninos precisam disso. (Claudete, mãe de A).

... Alguns amigos falavam que a escola era muito boa (...) Este ano tem mais reunião, mais presença do pai... tem palestra que eles estão dando muito. Eles estão procurando saber mais da criança. (...) Agora tem até

*escola Integral (...) Eles estão mais interessados no aluno, né? (Roberta, mãe de L).*

É interessante salientar, o interesse que as entrevistadas parecem demonstrar em suas falas, ao alegar que fizeram a escolha “certa” do estabelecimento de ensino para os filhos, ou seja, para as depoentes, não basta que seja qualquer escola pública. Aspectos como: o interesse das educadoras pelas crianças, atividades pedagógicas relacionadas ao cotidiano e o apoio dado pela escola aos pais foram aspectos importantes, segundo as famílias, que pesaram na “escolha” da escola dos filhos.

Em alguns casos, notei que as mães estão inteiradas, inclusive, das dinâmicas pedagógicas cotidianas, ultrapassando seus aspectos estruturais:

*... Eu acho [o trabalho] muito bem feito. Ela [a escola] tem aquela preocupação de os alunos estarem acompanhando (...) chama os pais para ver o que a escola e os pais podem estar fazendo em conjunto. (...) Então, eu acho que há uma preocupação individual em cada caso, porque tem escola que olha o todo da turma, mas não vê que cada criança tem a sua casa, tem um pai, tem problemas, passa por uma fase difícil (...) A escola oferece um espaço para que os pais possam estar marcando com a professora, com a coordenadora pedagógica (...) Eles [os professores] estão sempre incentivando a leitura, trazendo assuntos atuais (...) Sempre têm exposições, festas, igual teve a festa do folclore, quadrilha. Geralmente, antes da festa, elas [as professoras] fazem um trabalho para que as crianças entendam por que vão dançar a Quadrilha, por que vão dançar Baião, de onde vêm essas danças... né? As raízes. Eu acho que isso é importante. (Matilde, mãe de V.)*

*... Eu sou suspeita pra falar. Eu amo de paixão aquela escola! Eu estou dentro da escola, sabe? A escola está dentro da minha casa (...) Eu prezo muito pela qualidade do ensino e, em termos de escola pública, eu acho que lá eles têm muita seriedade e iniciativa de estudar Niemeyer, em pesquisar Rachel de Queiroz (...) Eu gosto de interagir quando eles*

*fazem gincanas; exposições de trabalhos, valorizando e mostrando para as crianças que o que elas fizeram tem valor, que é bonito. Valorizar eles [os alunos] como ser humano, e pensar que o estudo vale a pena. (Ângela, mãe de J).*

No entanto, as mães não apresentaram somente elogios no que se refere ao estabelecimento de ensino. Elas criticaram algumas atitudes dos educadores, bem como certos procedimentos adotados pela escola:

*... A escola precisa conhecer melhor os alunos, os pais dos alunos (...) Os pais hoje não dão conta sozinhos, não tem jeito (...) Meu marido trabalha de dia e eu trabalho à noite (...) Às vezes, o pai e a mãe não têm aquele tempo ou aquela disposição ou mesmo um preparo para ajudar essa criança. (Isabel, mãe de G).*

*... O ruim é que eles passam muita tarefa (...) Então, eu acho assim, que tinha que ensinar mais dentro da sala de aula e deixar para casa só como um suporte. Eu acho que devia passar pelo menos umas três vezes, lá dentro da sala, pra depois, mandar pra casa (...) Vinha matéria nova pra casa. (...) Eu não consigo ajudar a L no dever, porque a forma de ensinar mudou muito da minha época pra cá. (Roberta, mãe de L).*

*... Eu não gosto do horário de reunião de pais, porque, às vezes, elas fazem à noite. Tem palestra à noite... e à noite, não dá para eu ir. Mas, de manhã dá. (Geísa, mãe de C).*

*... Para você falar com o professor, você tem que marcar horário. Você não pode ir lá na hora da entrada da aula. E às vezes, nem todo pai tem esta disponibilidade de sair do serviço e ir lá. (Telma, mãe de AN).*

Note-se que é possível encontrar uma ambivalência em relação aos sentimentos direcionados à escola pelas famílias investigadas. De acordo com Thin (2006), essa característica é fundada no reconhecimento, por parte das famílias investigadas, da

importância e da legitimidade da escola por um lado, associada às formas de desconfiança e distanciamento da instituição escolar por outro.

As expectativas relacionadas aos estudos dos filhos aparecem nos discursos familiares por meio da valorização da escolarização e do reconhecimento de sua necessidade. É interessante perceber que grande parte das entrevistadas especifica o nível de escolarização que desejam que os filhos atinjam, o qual nunca fica abaixo do diploma de nível superior:

*... Nossa! [o estudo] é fundamental. Desejo que ele estude o [curso] superior ou mais. (Samira, mãe de JP).*

*... Eu espero que ele faça uma Universidade, um Mestrado, um Doutorado. (Isabel, mãe de G).*

*... O estudo, hoje em dia, é muito importante. Se ela não tiver estudo, ela não vai ser ninguém. Você não arruma um emprego, se você não tem estudo (...) Espero que ela estude até o nível superior. (Telma, mãe de AN).*

*... Eu acho que o estudo, abre aquele leque. Então, o estudo incentiva aquele conhecer, descobrir (...) A escola faz ele buscar outros conhecimentos e outras culturas também, não é só ler e escrever (...) Eu gostaria que ele fosse até onde ele sentisse necessidade, dentro do que está esperando ele lá fora, que é o mercado de trabalho. A gente fala muito na escolha de profissão a nível de se realizar pessoal e profissionalmente.. Então, eles vão fazer o curso superior e todas as Pós [graduação] e Pós que vierem, porque cada uma acaba acrescentando algo mais. (Matilde, mãe de V).*

*... É a preparação para o futuro e espero que ela vá até na faculdade. (Ângela, mãe de J).*

*... O estudo serve para tudo, porque sem estudo, você não tem nada. Até um gari tem que ter o 1º grau (...) Quero que ele vá até a faculdade. Quero ver ele formar.*(Geisa, mãe de C).

Como é possível perceber, há, pelo menos no nível do discurso, mobilização por parte dessas famílias<sup>22</sup>, em prol da escolaridade da prole. Em alguns casos, ao instigar os filhos a estudar, o discurso dos pais transmite a idéia de indignidade de sua própria vida, em função de não terem estudado o suficiente para encontrarem uma melhor colocação profissional:

*...Estudo é tudo, né? Porque igual eu falo com ela [ com a filha], que eu parei de estudar há muito tempo (...) Eu falo com ela: não adianta só ir pra escola e ficar sentada lá e não aprender nada, né? Ela está indo lá para ser alguém na vida, né? [ter um bom emprego] Isso que eu acho. Para não ficar trabalhando igual eu, não ganhando nem um salário mínimo. Então, ela tem que ter uma profissão melhor, né?* (Joseane, mãe de AG).

Sobre isso, Charlot (2005) afirma que

aproximadamente de 75 a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensando na lógica de que, para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para se ter dinheiro, deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal (p.67).

A seguir, apresentamos uma fala de Claudete em que ficam nítidas as estratégias de que ela se serve para assegurar um capital escolar que propicie à filha maiores

---

<sup>22</sup> A esse respeito, Lahire (1997) constata que famílias de classes populares atribuem grande importância à escolarização da prole, contradizendo os discursos que representam esse grupo social como desinteressado dos estudos dos filhos.

chances de galgar níveis mais altos na carreira escolar e em um mercado de trabalho dominado pela competição:

*... Tem que estudar sempre (...) Se eles [os filhos] precisam de pesquisa, eu procuro, eu vou atrás, eu tiro na Internet. Nossa... Eu corro atrás mesmo, peço emprestado, porque na vida hoje, não está fácil de arrumar emprego. (Claudete, mãe de A).*

Quando indagadas sobre a forma de acompanhamento da vida escolar dos filhos, algumas das entrevistadas alegaram acompanhar as tarefas de casa, os cadernos de aula e as atividades dos livros didáticos, como forma de estar a par da aprendizagem dos filhos. Outras alegaram ir às reuniões, conversar com a professora e participar do colegiado escolar:

*... Eu olho os cadernos dele constantemente e ajudo nas atividades em casa, né? No Para Casa (...) conseqüentemente eu estou sempre por dentro das coisas que estão acontecendo. (Eliana, mãe de W).*

*... Eu vejo os livros, olho o dever, eu vejo a matéria que está dando, acompanho da melhor forma possível. Quando eu não tenho condição, porque hoje em dia é mais difícil pra gente explicar, eu chamo uma moça aqui em baixo [da casa em que mora] que ajuda ele uma vez ou outra, também. (Samira, mãe de JP).*

*Participo de tudo, de reuniões, de palestras, faço parte do Colegiado e da Associações de Pais e Mestres. (Telma, mãe de AN).*

*... Acompanho de perto. Vejo caderno. Dever, eu oriento. Eu converso muito com ele a nível de ... não adianta falar eu gosto de tal matéria, eu não gosto de tal professora. Então, eu tento trabalhar de uma forma diferente que eles estão trabalhando na escola em algumas matérias que*

*ele não gosta muito na escola, para ele ter alguma simpatia. (Matilde, mãe de V).*

*... Ah... Eu cobro, né? Para Casa, trabalho... Eu fico ali de cima, né? E... enquanto não me dá tudo prontinho, tudo bonitinho, não deixo ver televisão, eu não deixo jogar o tal de Playstation. (Nair, avó de F).*

*... É... Eu olho os estudos, o que veio da escola, o que foi proposto na escola naquele dia, quais as matérias que ela estudou as atividades que ela fez em aula, o que está vindo para casa pra ela fazer, o que tem que estudar em casa. (Ângela, mãe de J).*

Convém aqui fazer uma ressalva a respeito do que foi dito por algumas depoentes. No caso dos alunos W e F, notei através de minhas observações, que os deveres de casa, muitas vezes, não eram cumpridos, havendo muita cobrança pelas professoras das tarefas de casa desses alunos. Fica claro, então, que a realidade não se mostrou tão “perfeita” quanto algumas entrevistadas tentaram demonstrar.

Para Lahire (1997), uma parte das famílias das classes populares atribui uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista pedagógico, tentam inculcar-lhes a capacidade de se submeter à autoridade escolar, comportando-se corretamente e aceitando fazer o que lhes é pedido. A constatação do autor pode ser percebida nas falas que se seguem:

*... Acompanho o para casa, olho o material se está faltando. Olho na pasta para não levar figurinha, celular. Eu falo para ele respeitar os professores. (Geísa, mãe de C).*

*... Eu estou sempre pedindo para que ela esteja de acordo com as professoras, porque elas lá, mais do que ninguém, estão preparadas pra ensinar. (Ângela, mãe de J).*

Constata-se, assim, que as famílias entrevistadas possuem concepções sobre a escola Anísio Teixeira que vão além de questões administrativas, festivas e burocráticas. Essas famílias percebem esse estabelecimento de ensino como uma instituição privilegiada à qual podem entregar a tarefa de formação dos filhos.

## 2.5 Concepções familiares sobre a proposta de ciclos

Ao indagar as entrevistadas sobre a forma de organização escolar vigente na escola Anísio Teixeira e sobre a proposta de ciclos, obtive respostas como:

*... Não entendo. É uma complicação. Eu tenho a impressão que se assemelha mais ou menos àquela situação da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, né? (...) Eu não consigo ter nem dúvidas quanto à proposta (risos), eu nem sei qual é! (risos). (Eliana, mãe de W).*

*... O ensino está até um pouco mais puxado agora. Acho que eles [os professores] cobram mais, pedem mais e ensinam mais também. (Ângela, mãe de J).*

*... São Fases né ? Para mim, é a mesma coisa [que a organização em série], não vejo muita diferença disso não. (Samira, mãe de JP).*

*... Ah... Tem esse negócio de Fase 1. Eu não entendo isso... e o Introdutório que não tinha. (...) Para mim não teve diferença nenhuma, só mudou o nome. (Helena, mãe de M).*

*... Na escola de ciclos, eles vão acompanhando de acordo com a capacidade do aluno. Lá [referindo-se à escola de antigamente] tinha a sala dos alunos mais avançados, os que tinham o aproveitamento médio e fraco. Hoje, já foi misturado. Todos os alunos estão juntos, independente de estarem mais avançados ou não. (Mirian, mãe de V).*

Como foi possível perceber, grande parte das mães entrevistadas esclarece que não compreende a política educacional de ciclos ou alega que nada, ou quase nada,

mudou em relação à organização seriada. No entanto, ao investigar o cotidiano escolar, pôde-se constatar que a própria escola parece não ter clareza dessa Proposta. No nível do discurso, as educadoras procuram mostrar que conhecem e praticam “os ciclos”. No entanto, como já relatado no capítulo I deste trabalho, tanto o pensar quanto o fazer educacional das educadoras, mostram-se, muitas vezes, ambíguo ao proposto por tal política educacional. A diferença entre série e ciclos pelos próprios educadores, não se mostrou tão nítida assim.

As famílias foram questionadas também, se a escola Anísio Teixeira tem proporcionado momentos para explicar aos pais, em que consiste a proposta de ciclos. A maioria das mães relatou que esses momentos ocorrem principalmente por meio de uma reunião geral realizada no início de todo ano.

*... Nós temos uma reunião no início do ano. Ela [a diretora] faz uma reunião e geralmente ela finaliza mostrando resultados, fazendo um balanço. (Matilde, mãe de V)*

*... Na 1ª reunião [geral do ano] a escola chama os pais e a direção dá uma explanação geral sobre os aspectos pedagógicos da escola e aí fala um pouco sobre os ciclos. (Telma, mãe de AN).*

Algumas mães entrevistadas não sabiam dizer em qual ciclo e fase estavam seus filhos. Outras usavam termos da seriação para tentar explicar (e entender) em qual momento da escolarização eles se encontravam:

*... 4ª série... que era antigamente... Eu imagino que seja assim. Por exemplo, ele está no 4º período que equivale ao 4º ano. Ele está na Fase 4, mas não sei o ciclo. (Eliana, mãe de W).*

*... M está na Fase 4, mas não entendo muito direito, não (Helena, mãe de M).*

*... Ele está fazendo é a 4ª série. ( Nair, avó de F).*

*... Ela está no...na 4ª série, no 4º ciclo, né? Fase 4. (Claudete, mãe de A).*

*... Está no primeiro ciclo. (Telma, mãe de AN).*

*... A fase... é 4ª ....4ª né? O ciclo não, isso aí eu não entendo muito não. (Samira, mãe de JP).*

*... Se fosse no estudo de antigamente, 4ª série... ela está na Fase 4...se eu não me engano é 3º ciclo. (Rosana, mãe de L).*

*... O V está na Fase 4. (Matilde, mãe de V).*

No que se refere às principais alterações introduzidas da Política de ciclos, algumas famílias foram categóricas em afirmar que a não retenção do aluno e a queda do nível da escola são marcas evidentes desse tipo de escolarização. Certas famílias afirmaram ainda que houve mudanças na forma de ensinar, dificultando o acompanhamento das atividades dos filhos pelos pais:

*... A única diferença do ciclo, para mim, é só porque no ciclo, a criança não repete. Se a criança não conseguiu a média, ela passa... (Telma, mãe de AN).*

*... Eu acho que o que mudou, é que não tem mais bomba. Mas para mim, ele não tem condições de ir para a 5ª série. Vai entrar na 5ª série sem saber nada. (Geísa, mãe de C).*

*... Pra dizer a verdade, eu não entendi, sabe? Até hoje isso pra mim, assim... é uma confusão. Eu nunca tive tempo de parar, sentar lá e perguntar em quê que virou as séries e se melhorou alguma coisa (...) A escola está mais fraca, né? Muito mais TOLERANTE, né? Só isso que vejo de mudança. (Isabel, mãe de G).*

*... Eu acho que mudou (risos) (...) A forma de ensinar mudou né? Porque é... às vezes eu tenho alguma... dificuldade, alguma questão... eu sei, aquilo ali, especialmente na matemática, mas não sei explicar pra ele [JP] da maneira como a professora explica. Aí eu peço ajuda pra alguém lá. (...) Esta questão de ciclo, eu não entendo muito não. (Samira, mãe de JP).*

*... Mudou TUDO. Assim... as crianças ficaram mais retardadas (risos), sabe? Antigamente, a gente tinha que estudar, a gente tinha que mostrar. A escola caiu o nível muito, muito, muito, muito... Até os professores não preocupam muito, né? E todo mundo que você conhece acha a mesma coisa. Os meninos estão tendo menos possibilidade de aprender... bem menos. (Rosana, mãe de M).*

A maioria das famílias indagadas alega não compreender por qual motivo o Estado alterou a organização escolar de série para ciclos. Algumas argumentam que isso se deve ao fato de que os índices de repetência estavam altos e que havia grande disparidade de idade entre alunos de uma mesma turma. Outras entrevistadas alegaram não saber informar a razão da implantação dos ciclos na escola Anísio Teixeira, devido ao fato de que quando os filhos foram matriculados nessa instituição, a proposta já havia sido implantada. Duas entrevistadas deram as seguintes informações:

*... O que foi posto nas reuniões foi que eles ficariam trabalhando cada criança com a sua capacidade. Tanto que não existe mais o aluno ser reprovado. Existe aquele trabalho mais prolongado. (Matilde, mãe de V).*

*... Quando implantou os ciclos teve uma série de reuniões para que isso fosse colocado com suavidade, para que houvesse uma aceitação. Até porque não havia, assim, uma votação, se [os pais] queriam ou não receber aquele tipo de conceituação. Foi pré determinado pelo Governo, né? Eles [os educadores] já disseram que iria ser assim e assim seria.*

*Então, a escola fez várias reuniões com pais de alunos, com a sociedade, né? E colocou que haveria essa modificação. (Ângela, mãe de J)*

Parte das famílias entrevistadas teceu elogios sobre a proposta de ciclos, enfatizando os benefícios dessa política educacional:

*... Eu acho que existem mais benefícios na escola de ciclos, quando a família está trabalhando junto com escola (...) Eu acho que o quê chama mais atenção na escola de ciclos é a preocupação individual. Nas escolas particulares, a criança estuda, faz trabalho para fazer prova. Eu acho que fica aquela coisa... assim... de ter se preparado só para a prova. Eu não acredito nisso (...) Se eu tivesse que optar entre série ou ciclo, eu escolheria o ciclo porque vê o lado da criança e família (...) O meu filho mais velho teve depressão na escola de série. Não adiantava pedir ajuda, porque elas [as professoras] queriam nota na prova. No ciclo, elas pensam o lado humano da criança (...) Eu vejo que para eles [alunos], o ensino está mais agradável, porque não tem aquela cobrança. Eu acho que com isso, o interesse deles [alunos] aumentou. (Matilde, mãe de V).*

*...O benefício tem. Eu acho assim, pra quem estava atrasado... é... quem... tinha criança que ficava repetindo dois, três anos a mesma série. Hoje em dia eles não podem repetir. (Roberta, mãe de L).*

*... Eu acho que melhorou porque antes era um tal de decorar...Hoje é muito mais fácil a criança aprender as coisas. O ensino de hoje é melhor. Antes a tal da Matemática... Tabuada... Aquilo era complicado demais. Eu tinha um irmão, minha filha, que na hora da tal de tabuada, ele dava dor de barriga, ele sentia mal mesmo, de pavor. Você precisava de ver. Hoje, não. Hoje, eu vejo o menino aí, fazendo conta e tudo. Mas numa facilidade! Sem a tabuada. Eu acho muito melhor hoje. (Nair, avó de F).*

No entanto, muitas das mães que elogiaram a proposta, também a criticaram assinalando desafios, problemas e questionamentos constantes durante a entrevista:

*... Na área pedagógica tem uma outra linguagem que a gente não consegue entender (...) Eu fico pensando assim: o índice de repetência caiu, mas será que 100% dessas crianças que vão para a próxima série estão realmente tendo aproveitamento? (Matilde, mãe de V).*

*... No ensino seriado as professoras empenhavam mais, entendeu? Hoje eu acho que os alunos têm mais dificuldade para aprender por causa do [pouco] empenho dos professores (...) No meu caso mesmo, tenho dificuldade para poder ensinar ela [a filha], porque o ensino mudou muito. (Helena, mãe de M).*

*... Acho que as crianças estão respeitando menos os professores. A gente tem que conversar muito.. E não é todo mundo que faz isso, né? É mais difícil. (Nair, avó de F).*

*... Eu não gosto muito desse negócio de ciclo não (...) Antes eu achava que era mais apertado... Os meninos tinham que estudar mais. No 2º ano... no 1º ano, o menino já lia. [Os professores] ensinavam os meninos a ler de qualquer jeito. No 2º ano, já entrava com os meninos, a multiplicação, a divisão. E hoje não é isso, não. Está mais lento o processo. Não está tão rápido, igualzinho era antes, não, sabe? (...) Os meninos na 4ª série estão muito mal preparados. Chega menino na 5ª série que não sabe fazer fato! Quer dizer, como é que o menino passa da 4ª pra 5ª série sem saber fazer fatos? (Claudete, mãe de A).*

*... Eu prefiro que o aluno seja reprovado. É igual o caso da minha filha, ela está na Fase 4. Se ela não tiver capacidade de ir para a 5ª série ano que vem, e eles me chamarem na escola, ela vai ficar retida, eu não vou*

*achar ruim, eu não vou importar, porque se ela não desenvolveu, para que ela vai para frente sem saber? (Telma, mãe de AN).*

*... Eu preferia a série, porque no ciclo eu acho que o menino não tem aquele gosto de querer estudar. Eu acho que tem que ser como era antes (...) Na escola de série, eu acho que eles davam mais importância para o aluno, para o estudo dele. Tinha uma preocupação com eles aprenderem Hoje, eles passam a matéria. Se ele [o aluno] aprendeu bem, se não aprendeu, ela [a professora] já pula pra outra [matéria]. (Geísa, mãe de C).*

*... Dúvidas sobre a proposta de ciclos eu tenho totalmente e acho que a escola não está funcionando bem. Se eles fizeram pra melhorar, não conseguiram. (...) Meu maior questionamento é que a gente tem que ser informado, sabe? Para os pais que querem acompanhar tinha que haver um... meio de comunicação. (Isabel, mãe do G).*

*...Eu acho que o maior problema é, **passar sem saber** [grifo da autora], sem ver o que está acontecendo com o aluno (...) Para os professores e coordenadoras, é bom, né? Eu acho que foi... elas trabalham menos. Mas pra gente, pras mães, nós trabalhamos mais com isso, porque se você quer que o seu filho vá pra frente, você tem que ajudar eles em casa. (Roberta, mãe de L).*

Glória (2002) contribui para esse debate por meio de seu trabalho realizado na rede municipal de ensino em Belo Horizonte. A autora conclui que grande parte dos pais das camadas populares, participantes de sua pesquisa, acredita que a organização escolar por ciclos possibilita que a instituição de ensino se torne a escola dos que *passam sem saber*.

É possível perceber que algumas falas mostram total ambivalência, como a de Claudete, por exemplo, que elogia alguns aspectos dos ciclos para, em seguida, criticar esses mesmos aspectos:

*... Tem que ter salas mais fortes e menos fortes, porque às vezes o menino... O menino está atrasado, ele não consegue acompanhar os outros. Acho que tem que ter um diferencial, sim (...) Eu acho que teve bastante benefício. Teve mais benefício. Pedagogicamente... acabou com aquele negócio de... “Ah, meu filho é melhor”. Aí, o menino chegava na sala: “Ah... minha mãe falou que eu estou na sala melhor”(…) E outra coisa, eu acho negócio de bomba muito errado, sabe por que? Porque o aluno, se tiver uma 2ª chance, ele vai pra frente (...) Outro dia eu estava conversando com a Fabiana [professora] e ela falou que A [nome da filha] tinha errado a prova toda.. Aí, ela pediu para a A desmanchar a prova toda.. Ela teve a chance de fazer a mesma prova de novo... Olha só para você ver o absurdo!*

No que diz respeito à (não) retenção, aspecto tão enfatizado pelos pais e educadores como um dos pontos polêmicos da proposta, as entrevistadas informaram ter conhecimento de casos de reprovação na escola Anísio Teixeira e emitiram sua opinião sobre o assunto:

*... Segundo o que o W diz, têm coleguinhas lá, repetindo de ano. Eu tenho a impressão que o menino tem que ser bem ‘desligadinho’, bem ruim, até porque, eles tentam tudo, né? (Eliana, mãe de W).*

*... São raros os casos de retenção, eu acho que é só mesmo, quando não tem jeito. Eu sei que os pais têm até documentação (...) Geralmente esses casos [de retenção] são levados para o Colegiado e [as educadoras] pedem sugestão. (Matilde, mãe de V).*

*... Há retenção. Pelo que a direção já explicou, é assim: a criança não alcançou [os objetivos], ela não passa para a fase seguinte. (Telma, mãe de AN).*

Algumas mães, em suas falas, demonstraram se servir de prerrogativas escolares e optarem por “reter os filhos” em uma fase ou ciclo escolar, com o respaldo da escola.

Essas mães alegam que os prejuízos seriam grandes se o filho passasse para o ano escolar subsequente:

*... Tem reprovação na escola Anísio Teixeira sim, minha menina mesmo repetiu a 2ª série. Eles [a escola] fazem uma prova... A prova é fraca, entendeu? E eles [os alunos] passam. **Eu até reti** [Sic] **a minha menina por causa disso** [grifo da autora]. Eu não deixei ela passar porque é... fez uma prova lá, que não tinha nada a ver, entendeu? Então, ela fraca do jeito que está...eu não deixei ela passar. A escola me deu os parabéns por ter tido essa atitude. Isso também eu fiquei com raiva. Por que que eles me deram os parabéns se eles passaram ela? Então, quer dizer, eles sabiam que ela não tinha condições, e passaram ela.. (...) Igual uma [aluna] lá... Diz a M que ela estava na 3ª série e está lá na sala dela agora. Quer dizer, quase no final do ano passou a menina da 3ª para a 4ª série? Nunca vi isso, não! Com ela [a filha] não aconteceu isso, não. E se acontecesse eu não ia deixar também, não. No caso dela, ela fez a 2ª série toda outra vez. (Helena, mãe de M).*

*... Tem caso assim, que a mãe vê que o menino está fraco e a própria mãe fala assim... “Não, não vou deixar meu menino prosseguir pra frente não, porque ele está fraco”. Sabe? (Claudete, mãe de AG).*

Quando indagadas sobre como seria o acompanhamento escolar do filho, caso a escola fosse seriada, as respostas das entrevistadas ficaram equilibradas. Algumas alegaram que independente de ser série ou ciclo, a atenção que dispensariam ao filho seria a mesma. Outras disseram que, na escola seriada, o acompanhamento escolar deveria ser mais apurado, devido ao maior nível de exigência desse tipo de organização escolar.

No próximo capítulo privilegiarei a análise de um dos aspectos mais polêmicos instaurados na escola de ciclos: a avaliação da aprendizagem (Dalben, 2000). Buscarei esclarecer opiniões e percepções sobre os tipos de avaliação realizadas, examinar a interação pais - escola por meio do instrumento avaliativo e expor suas práticas e estratégias no acompanhamento do aproveitamento escolar dos estudantes. Trata-se,

portanto, de problematizar as relações entre família e escola, focalizando especialmente a prática avaliativa no contexto dos ciclos, tomando como base o referencial sociológico.

### **3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA**

No último capítulo deste trabalho, privilegio o debate sobre a avaliação escolar como mediadora da relação família-escola. Inicio o primeiro tópico mostrando como estudiosos do assunto abordam a interação entre essas duas instituições, a partir das alterações nos fundamentos avaliativos, na proposta de ciclos. Em seguida, exponho os modos como a escola e as famílias investigadas concebem a avaliação escolar na nova política educacional para, posteriormente, tecer análises sobre os pontos e contrapontos que interferem nessa relação, tendo a avaliação escolar como eixo fundamental desse debate.

#### **3.1 Alguns pressupostos teóricos**

Philippe Perrenoud - autor do campo da sociologia da educação que se interessou pela discussão das relações que a família estabelece com a escola por meio da avaliação escolar - afirma em sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas* (1999) que a avaliação escolar constitui um importante mecanismo de conexão entre a família e a instituição escolar. Os pais são, com regularidade, solicitados a assinarem boletins escolares, verificarem provas e notas e tomarem conhecimento do nível de aprendizado do filho. Nota-se que a avaliação tranqüiliza a família sobre as chances de êxito da criança ou prepara os pais para um possível fracasso, ao final do ano. Funciona, portanto, como um “termômetro” e um sistema de comunicação entre escola e família.

Ainda de acordo com o autor, as práticas tradicionais de avaliação, baseadas em indicações numéricas ou “notas”, são tomadas como naturais pelos pais, que já vivenciaram o mesmo sistema em sua própria escolaridade. Para eles, esse sistema parece equitativo, racional e preciso, simples e convincente. Portanto, *mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias* (Perrenoud, 1999: 148).

A mudança das práticas de avaliação, em um sentido mais formativo, qualitativo e interativo, passa, necessariamente, por uma mudança das representações e por uma reconstrução do contrato implícito entre a família e a escola. Se o diálogo entre escola e família é rompido, há, segundo o autor, razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação catalise os temores e a oposição dos pais.

Nos casos de passagem de séries para ciclos, a avaliação sofre alterações em relação aos fundamentos que anteriormente a orientavam, contribuindo para que um grande incômodo se instale no seio familiar, frente à nova organização do ensino. Estudos realizados por Dalben et al. (2000) indicam que as mudanças referentes à concepção de avaliação escolar aparecem como um dos aspectos de maior visibilidade verificados em escolas organizadas por ciclos<sup>23</sup> e afirmam que essas alterações são consideradas pelos professores e pela comunidade de pais *o ponto nodal da escola de ciclos, sendo ao mesmo tempo, a sua maior conquista e o seu ponto de estrangulamento* (p.80). Há, nesse sentido, de acordo com os autores, um argumento de que as incertezas e angústias da família, no que se refere à organização da avaliação na proposta de ciclos, decorrem de seu *desconhecimento e incompreensão* do novo projeto educacional das escolas. Parte da insatisfação dos pais estaria, assim, radicada em sua incompreensão dos eixos norteadores da proposta, especialmente no que se refere à avaliação, à ausência das notas e à não retenção.

Nessa mesma direção, Glória (2002) aponta que há um desconhecimento e uma rejeição das famílias às mudanças avaliativas estabelecidas na escola e, principalmente, à não-retenção dos alunos. O estabelecimento de ensino dos filhos tem sido designado como sendo *a escola dos que passam sem saber*, onde, independentemente de seu nível de conhecimento e de envolvimento, os alunos são aparentemente alçados a uma nova categoria: a de diplomados excluídos, pois percebem que o diploma, em si, não lhes confere as competências e os saberes necessários à continuidade dos estudos ou à disputa por uma vaga no mercado de trabalho. De acordo com os dados apresentados pela autora, os professores avaliam que as relações entre a escola e a família tornaram-se mais conflituosas com a implementação da proposta, e afirmam que a família tem sido omissa em seu papel educacional.

---

<sup>23</sup> O estudo em questão refere-se à implementação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (Programa Escola Plural).

Sem dúvida, estudos como os de Dalben (2000); Dalben et al. (2000) e de Glória (2002) apresentam uma contribuição importante ao alertar para o fato de que há dificuldades de aceitação por parte das famílias quanto aos pressupostos e eixos norteadores da proposta de ciclos. No entanto, outra forma de abordagem tenta dar conta dessa questão. Abreu (2002) argumenta que a reação das famílias às formas avaliativas da nova proposta implica em questões bem mais amplas e complexas do que problemas de falta de informação, entendimento ou compreensão dos seus eixos norteadores. Para esse autor, é preciso considerar que os pais de camadas populares constroem a “forma de ver” a instituição escolar a partir de suas próprias experiências sociais e de suas lógicas de socialização, conforme foi discutido no capítulo II.

No próximo tópico procurarei mostrar como a escola investigada se relaciona com a avaliação escolar para, em seguida, analisar como esse tipo de avaliação é percebido pelas famílias.

### **3.2 A Avaliação da aprendizagem no cotidiano da escola Anísio Teixeira**

A “Orientação” da Secretaria Estadual de Educação, de 05 de fevereiro de 2004, prevê que a avaliação contínua e diagnóstica no Ciclo de Alfabetização tenha como objetivo o conhecimento de cada criança, o acompanhamento de seu desempenho durante as atividades de aprendizagem e o entendimento de seus avanços e dificuldades em relação aos patamares definidos, tendo em vista a reorientação das atividades de ensino. O documento propõe, também, que os registros relativos ao processo de aprendizagem, bem como os meios de informação aos pais sobre o desenvolvimento dos alunos, apóiem-se em instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatórios individuais, agenda do aluno, caderno da turma, entre outros (MINAS GERAIS, 2004 ).

Nessa mesma direção, os educadores da escola Anísio Teixeira afirmam que o cotidiano escolar é marcado por avaliações constantes que direcionam o fazer pedagógico dos profissionais ali envolvidos. Há o argumento, por parte desses atores, de que a avaliação escolar é um instrumento que contribui para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e para a identificação de metas e ações pedagógicas, tornando-se uma ferramenta por meio da qual os integrantes da comunidade educativa

têm a possibilidade de rever objetivos, modos de atuação e resultados das atividades escolares, em busca da melhoria da qualidade do ensino:

*... A avaliação é constante. Nós avaliamos para retomar o planejamento, nós avaliamos para entender o que precisa trabalhar novamente com a criança, o que precisa ser feito. (Coordenadora Vera).*

*... Foi pedido pela coordenação e direção que a gente tivesse um espaço mais curto de tempo de uma avaliação para a outra, para não acumular conteúdos, porque na proposta do ciclo, a avaliação é do dia-a-dia e se a gente determina um período maior de tempo para avaliar, acumula um conteúdo e aí é como se caísse na proposta da série... do seriado. Então, a proposta da avaliação do ciclo é essa: avaliar conteúdos que se relacionam e não acumular muitos conteúdos. ( Professora Fabiana).*

*...Eu faço avaliação é no cotidiano, no dia-a-dia. Eu avalio toda hora, em toda aula minha... eu ainda falo 'gente, olha o comportamento, olha o trabalho. Você já está 'A' nessa atividade? Você aprendeu esse conteúdo? Você participou da aula?' (...) O professor precisa dessa avaliação para averiguar se o aluno está acompanhando, né? A gente está sempre dando uma retomada, para enxergar claramente quem está acompanhando. (Professora Geralda).*

*... Eu acho que a avaliação precisa medir o tanto que a criança aprendeu, porque o professor precisa ter isso bem claro para ele saber se as estratégias que está usando estão adequadas, se a linguagem está adequada para a turma dele. Então, a avaliação mede os dois lados. Mede a capacidade da criança, em termos de estar adquirindo o conhecimento e mede também o trabalho do professor, se ele está conseguindo atingir os objetivos que tem. (Diretora Dalva).*

A documentação normativa da escola estadual Anísio Teixeira, composta primordialmente pelo “Prêmio de Gestão da Escola”, “Regimento Escolar” e “Projeto Político Pedagógico”, confirma os aspectos apontados pelos educadores e estipula também que, para realizar esse tipo de avaliação, o professor pode se valer de vários instrumentos, desde que se mantenha a atividade avaliativa escrita, pelo menos uma vez por mês. Os instrumentos avaliativos que o professor pode utilizar, segundo esses documentos, são: trabalhos individuais e em equipes, pesquisas, seminários, debates, feira de cultura, avaliação escrita, etc., o que vai ao encontro dos depoimentos dos educadores:

*... A observação, o acompanhamento diário das tarefas de sala, das tarefas que vêm de casa, trabalhos em equipe, a disciplina do aluno. Então, todas as atividades são acompanhadas e aproveitadas para avaliar. (Coordenadora Vera).*

*... Linguagem oral, questionamento feito aos alunos em sala, o trabalho feito em casa, uma pesquisa orientada, uma atividade, uma produção de texto, um assunto novo que você trabalhou e o aluno vai fazer registros, a própria avaliação escrita, um vídeo assistido com a discussão e até debate, um júri simulado... (Professora Fabiana).*

*... Eu utilizo a participação, o interesse, a dinâmica do trabalho, a participação da família, a participação e o comportamento do aluno... (Professora Geralda).*

É interessante notar que as educadoras não consideram, do ponto de vista discursivo, a prova escrita como forma principal de avaliação discente. Isso nos leva a pensar que todas as atividades realizadas pelo aluno - inclusive seu comportamento na escola - têm um peso maior em sua avaliação do que a prova escrita. Sobre isso, a diretora da escola expõe sua parcela de insatisfação, declarando que o maior problema trazido por esse tipo de concepção profissional é a crença de que nada precisa ser

registrado, que basta preencher o tempo dos alunos com atividades variadas para se chegar a conclusões avaliativas consistentes:

*... Quando veio a proposta de ciclos, eu achei que a avaliação perdeu a característica dela. Eu lembro que a gente não podia falar em avaliação escrita dentro de sala... Essa questão do avaliar sem ter um registro me trouxe insegurança. E aí... o que aconteceu? Qualquer coisa que acontecia dentro de sala era avaliado e ficava muito no 'achismo'. Eu penso da seguinte forma, se o professor está trabalhando com cálculos hoje e ele quer avaliar cálculos de uma maneira diferente, não tem problema, ele pode avaliar até sem papel, mas é necessário que ele tenha o registro dele do que foi feito naquele dia, qual a proposta de trabalho daquele dia e qual o índice de aproveitamento do aluno naquele dia. Se não houver isso, não justifica falar que avalia o aluno no dia-a-dia... Ela [a professora] pode avaliar oral, no quadro, portfólio... Pode ser o que for, desde que tenha o controle do registro, a proposta do dia e o que foi feito. (Diretora Dalva).*

Os documentos da escola estipulam que, nos ciclos de alfabetização (Fase Introdutória à Fase IV), os resultados da avaliação dos alunos sejam expressos pelos conceitos, A, B e C, demonstrando, respectivamente, se os alunos alcançaram, alcançaram parcialmente ou não alcançaram os objetivos propostos. Esses conceitos são registrados em uma ficha avaliativa<sup>24</sup> na qual constam as habilidades trabalhadas em cada disciplina escolar, bem como os aspectos comportamentais do aluno, segundo avaliação da escola. Após analisar a referida ficha, indaguei às educadoras sobre o procedimento utilizado para se chegar ao resultado final de um aluno, tendo obtido as seguintes informações:

*... Através da observação, a professora tem todo um registro que não é fácil de ser feito. De X a X é conceito A; X a Y conceito B, para depois transferir [essas informações] para os pais. A professora tem um*

---

<sup>24</sup> Ver modelo da Ficha Avaliativa no anexo A, deste trabalho.

*trabalho imenso para estar separando a avaliação escrita dentro das habilidades do boletim. É um trabalho realmente muito grande. (Coordenadora Vera).*

*... Essa foi uma coisa muito polêmica aqui na escola porque cada professor tem uma idéia de B, de C e isso aí estava comprometendo o trabalho, porque quando o professor recebia um menino que era A, ele deduzia o quê? Que ele tinha atingido todos os objetivos da proposta, achava que o menino era A em tudo. Então, o que que a gente fez? A gente resolveu quantificar. Nós estabelecemos os índices de aproveitamento para que todos [os professores] se organizassem dentro disso. Isso veio a facilitar a questão do registro das atividades avaliativas, porque você precisa ter um índice de aproveitamento. (Diretora Dalva).*

*... No dia-a-dia existem os registros. Nós temos um caderno onde a gente registra o desenvolvimento de cada aluno. Esses registros a gente procura fechar em conceitos: A, B e C. Na época em que esses resultados vão ser colocados no boletim, a gente faz um consenso do desenvolvimento [do aluno] no dia-a-dia, mais o desenvolvimento que ele apresentou na avaliação escrita (...) Quando eu elaboro uma avaliação, eu faço uma tabelinha de cada questão e um valor para elas. Na hora de fechar o conceito, eu tenho descrito o resultado de cada um [aluno] e chego no conceito através dessa tabela. Se a prova vale 10, de 8 a 10 eu considero A, de 6 a 8 eu considero B e abaixo de 6, eu considero C. Isso é na avaliação escrita. A avaliação diária, que é o acompanhamento em sala de aula, é registrada conforme a participação do aluno, suas sugestões, suas respostas, se ele acompanhou a atividade, se ele concluiu, se ele demonstrou dificuldade. (Professora Fabiana).*

*... O aluno que a gente vê que se enganou [na prova], mas sabe que ele compreende, é um aluno A. O aluno B pode ser interessado, esforçado,*

*mas ter dificuldade. Isso é na minha concepção (...) Pensando bem, esses conceitos são uma coisa que ficam em aberto mesmo. Nós temos dificuldade na hora de estar preenchendo o boletim... nós não conseguimos ser exatos. (Professora Geralda).*

Observe-se que as depoentes demonstram ambigüidades em suas considerações. Primeiramente, chama a atenção o fato de existirem concepções diferentes quanto ao teor de um conceito, o que parece evidenciar o peso da subjetividade professoral, ao se avaliar um aluno. Em seguida, percebe-se que os educadores necessitaram quantificar os conceitos (A, B e C) por não conseguirem identificar, consensualmente, o que seriam características próprias de cada um deles. Um terceiro aspecto que chama a atenção, é que algumas professoras determinam o resultado de um aluno, independentemente daquele obtido na avaliação escrita, por acreditarem que o valor moral do estudante deve ser levado em consideração:

*... Essa aluna que está assentada à sua frente, não é muito forte nos conteúdos, mas ela é A, porque é comprometida. (Professora Geralda).*

Entretanto, em contraposição com o exposto, constatei, em minhas observações, que, na prática, a grande protagonista da avaliação é a prova escrita, apesar de todo o discurso em prol de outros instrumentos avaliativos. A própria explicação de algumas educadoras no que se refere ao “peso” da avaliação escrita em relação a outros instrumentos avaliativos, comprova essa afirmação. As educadoras Fabiana e Vera informaram, a título de exemplo, que 90% dos “pontos” da etapa são atribuídos à prova escrita, enquanto que 10% deles referem-se aos aspectos atitudinais dos alunos.

Pairam assim, na instituição investigada, muitas dúvidas e contradições em relação à avaliação das aprendizagens, mas isso é obscurecido no discurso das profissionais:

*... Eu avalio com muita segurança, eu conheço o processo, eu conheço a organização por ciclo e avalio meu aluno com muita tranqüilidade. O que eu percebo é que algumas colegas ainda não conseguem avaliar no*

*ciclo, como deveriam. Ainda existem algumas que são ‘chegadas’ numa semana de prova. (Professora Fabiana).*

*... Está mais claro, bem mais claro [o processo avaliativo], porque não dá pra medir a criança só na avaliação como era antigamente. Na prova escrita a gente avaliava só aquela prova que ela fez. Então, se ela estava bem no dia, ela tirava nota boa, se ela estava doente ou alguma coisa, ela ia mal e a gente sabe que tem dia que a criança está bem, tem dia que está mal. Então, eu acho que esse jeito assim, avaliar todo dia, a gente conhece melhor o aluno, observa, registra melhor. (Professora Olga).*

Ao perguntar às educadoras se elas concordam com a notação em conceitos e com a forma como tem sido conduzida e percebida a avaliação na escola, obtive as seguintes respostas:

*... A funcionalidade maior para a família é a [notação] numérica né? Mas dentro do ciclo, a gente entende melhor o conceito, mas a numérica é que faz sucesso entre os pais. (Coordenadora Vera).*

*... Se estiver ligado a um índice de aproveitamento, eu concordo, sim. Se não, não concordo. (Diretora Dalva).*

*... Para que eu não seja injusta com o meu aluno, eu sempre associo a nota ao conceito. Da forma como faço, eu não vejo desvantagem, não (...) O conceito C corresponde ao aproveitamento inferior a 59%; B, corresponde ao aproveitamento entre 60 e 79% e A corresponde ao aproveitamento obtido entre 80 e 100% (...) No dia-a-dia, você percebe claramente quem consegue terminar uma atividade, se teve facilidade ou não. O aluno que não consegue fazer atividade, que te chama toda hora, a todo momento, é o aluno que ainda está em B ou talvez até no C, e aquele que terminou a atividade, você passou, olhou e ele deu conta, ele*

*interpretou, é tranquilamente o aluno de A. Eu não sinto dificuldade em estar avaliando meus alunos e agrupando nos devidos conceitos que existem A, B e C. (Professora Fabiana).*

*... Eu prefiro o conceito do que a nota. Se você é A, significa que alcançou um conhecimento mais abrangente. Se é B, você não deixou de participar, mas você deixou a desejar e pode melhorar (...) A nota... só de ter aquele significado: de tanto a tanto é azul, de tanto a tanto é vermelho, isso já fere a criança (...) O ideal seria que nós fizéssemos somente o relatório escrito, se não tivesse essa questão de conceito, nem nota, porque é tão difícil de trabalhar com conceito que tem gente que prefere pontuar: de A a B é tanto, C é de tanto até tanto, de tão difícil que é. (Professora Geralda).*

*... Não, eu não gosto do conceito, eu acho muito amplo. Prefiro nota. Eu faço assim: de 0 a 2 erros [considero] A, de 3 a 5 erros, B; acima de 5 erros, C. Se um aluno ficar com A na avaliação de Números, Sistema de Numeração e em Resolução de Problemas; B na prova de Operações Fundamentais, Geometria e Sistema de Medidas, e C em Frações, Números Decimais e Porcentagem, a sua média final será B. É como se o conceito C e A se anulassem (...) Se o aluno fez tudo, você põe A, se fez mais ou menos põe B, ou põe C... porque não tem, assim, um critério. Cada um avalia de um jeito, né? É muito subjetivo os conceitos, né? Então, o resultado de um aluno para um professor é A, para outro é B, para outro é C. (Professora Olga).*

Note-se que surgem imprecisões e contradições nas falas das depoentes. Inicialmente, elas dizem que compreendem a avaliação que praticam e a maioria alega preferir o conceito, dizendo que os pais é que são “fãs” da notação numérica. No entanto, percebe-se que as educadoras necessitaram, como já dito anteriormente, elaborar um índice de aproveitamento numérico para “compreender” as “notas” dos alunos. Outro aspecto paradoxal refere-se ao comentário feito por uma das professoras

que argumenta que quando se trabalhava no sistema de notação numérica, a criança se sentia “ferida” por receber uma nota vermelha. Pode-se argumentar em, contrapartida, que atualmente se atribui ao aluno, um “conceito C”, com o mesmo sentido pejorativo .

Chama a atenção, nas falas acima, a imprecisão em torno dos conceitos: ‘o conceito A, é mais abrangente’; ‘se um aluno faz tudo, recebe A, se não faz, obtém um B ou C’. Pode-se perceber que o professor goza de ampla autonomia no modo como elabora, administra e corrige as suas avaliações. Perrenoud (1999) lembra que, no contexto escolar, quando se compara as exigências e o desempenho escolar dos alunos entre turmas ou mesmo estabelecimentos diferentes, observam-se grandes variações. Um mesmo aluno pode ser avaliado por professores distintos de forma diferenciada em uma mesma prova, testando as mesmas habilidades e abordando um mesmo conteúdo. O autor alega que, para um docente, determinado aluno pode ser considerado um estudante de êxito e para o outro, um fracasso, dependendo dos critérios de excelência utilizados por ele. Face a isso, Perrenoud opina que *essa diversidade, amplamente desconhecida, porque pouco legítima, não impede que um julgamento de excelência criado por uma única pessoa, de maneira discricionária, seja enunciado em nome da instituição e adquira, então, força de lei* (p. 31).

### **3.3 A avaliação escolar na percepção das famílias investigadas**

Perrenoud (1999) esclarece que a avaliação possibilita aos pais conhecer, entre outros aspectos, como o filho vem acompanhando o programa de ensino, seu interesse pelos estudos e suas chances de passar para a etapa seguinte. Preocupadas com a escolarização da prole, as famílias utilizam as avaliações escolares para melhor compreender as eventuais dificuldades e intervir junto à criança, sobretudo, utilizando as notas ou apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres, o sono, as saídas, o tempo livre e as atitudes dos filhos.

Nessa direção, e tendo como base as observações e entrevistas realizadas, constatei que a avaliação da aprendizagem ultrapassa os muros escolares, impactando, em certa medida, o próprio universo familiar dos alunos da escola estadual Anísio Teixeira. Ela invade o imaginário das famílias que encontram nela a ocasião de expressar

contentamento ou insatisfação não só com o desempenho escolar dos filhos, mas até mesmo com suas condutas de um modo geral:

*... Ela [a filha] é muito preguiçosa, por isso não está se saindo bem. Eu creio que ela não tem dificuldade em nada; ela tem é PREGUIÇA. Ela não gosta de nada de tão preguiçosa que ela é. Não gosta de NADA! (Joseane, mãe de AG).*

*... Ele [o filho] está se saindo mais ou menos (...) Ele tem facilidade em todas as matérias. O que ele tem é preguiça para fazer... O que ele está melhor, pelo que eu tenho visto ultimamente, é no comportamento com os professores. O que ele está pior é Ciências e Geografia. (Geisa, mãe de C).*

*... Ela [a filha] tem mais dificuldade em Matemática, mas não é tanto assim, é mais preguiça, porque ela não sabe os fatos. A AN é o tipo da criança assim: ela não gosta de pensar. (Telma, mãe de AN).*

*... O V está se saindo muito bem. O V se relaciona bem com as professoras. Eu não acho que ele está 100%, mas a escola acha que ele vai bem (...) Eu ainda acho o V muito preguiçoso em relação à Matemática, mas é tranqüilo no Português. (Matilde, mãe de V).*

*... Ah... o W é complicado, mas é... porque ele é 'mandrinho', ele não gosta de estudar. A Olga já fez de tudo para ele... Ele é preguiçoso, ele é igualzinho o pai, inclusive, o pai disse que não copiava [na época de escola]. É... [as professoras] falam que, muitas vezes, as respostas orais, as melhores são as dele. Mas ele tem pouco comprometimento e como eu fico fora, é difícil, porque quando eu chego à noite, já está todo mundo desgastado. (Eliana, mãe de W).*

Pelos depoimentos acima, pode-se depreender que as entrevistadas acreditam que quando o filho apresenta dificuldades escolares, isso se deve a limitações das próprias crianças que são “preguiçosas”, “malandrinhas” ou pouco esforçadas. Grande parte das mães exime, portanto, a escola de qualquer responsabilidade. Porém, alguns pais atribuem certa responsabilidade ao espaço doméstico, pelos maus resultados dos filhos:

*... Às vezes quando o aluno tira nota baixa, pode saber que alguma coisa deve estar acontecendo na casa dele. (Claudete, mãe de A).*

As famílias investigadas reconhecem que a avaliação da aprendizagem, na escola Anísio Teixeira, ocorre de modo constante e é realizada por meio de instrumentos variados, tais como: provas, trabalhos, pesquisas, entre outros. Porém, o fato que mais chama a atenção é que as mães entrevistadas parecem ter se apropriado do discurso das professoras, ao enfatizarem que os aspectos comportamental e atitudinal do aluno são os pontos importantes da avaliação escolar:

*... Além do... teste, a participação e a postura do aluno em sala de aula, também contam muito. É... o comprometimento, né? As atitudes dele para com a professora, com os colegas, tudo isso eles avaliam. (Eliana, mãe de W).*

*... A avaliação é no todo. No todo... é o comportamento, o entendimento, o interesse, a boa vontade da criança. A professora faz um trabalho conjunto de todo o aprendizado, sabe? O comportamento da criança dentro de sala, o interesse da criança no estudo, porque, às vezes, a criança não compreendeu bem a matéria, mas ela teve um interesse de estar participando, teve interesse de aprender, por mais que tenha tido aquela dificuldade, ela estava ali dentro da aula, estava presente o tempo todo, sabe? Se interessando por aquilo, tentando aprender. Eu acho que ela [a professora] vai... faz um apanhado de tudo. (Ângela, mãe de J).*

Ao questionar as depoentes se elas concordam com esse tipo de avaliação, elas argumentaram o que se segue:

*... A avaliação tem que ser conjunta, pelo convívio, né? Então, se a pessoa [o aluno] não tem, por exemplo, o respeito pelos colegas e pela professora, não dá. Então...eu acho que tudo isso, faz parte sim.*  
( Samira, mãe de JP).

*... A prova escrita só mostra o que ele [o filho] estudou ou se ele decorou alguma coisa, né? E hoje está tendo muito problema de comportamento. Então, eu acho que é válido olhar todos os aspectos, porque tudo influencia, né? Eu achei legal esse tipo de avaliação.*  
(Isabel, mãe de G).

*... Eu acho que tira um pouco a discriminação de que um aluno é melhor que o outro, é mais inteligente que o outro. Ele pode ser mais inteligente em uma coisa, mas não em tudo. Então, [a professora] avalia o todo para não discriminar.* (Ângela, mãe de J).

*... Eu acho que o todo é importante, porque a educação que nós damos em casa, diferencia um pouco da escola. Ele [o filho] tem que ficar atento porque, às vezes, ele conversa durante a aula e pode atrapalhar um colega, uma matéria que a professora está dando. Ele tem que aprender a se comportar em sociedade e a escola é importante nesta parte, porque é ali que ele está com um grupo maior de pessoas.*  
(Matilde, mãe de V).

*... É um jeito de a professora conhecer mais o aluno, né? Porque tem aluno que é mais levado do que o outro, né? Então, eu acho que até para isso aí, a avaliação serve. Tem aluno que a professora deve ser mais enérgica* (Nair, avó F).

No trabalho realizado por Paixão (2005), a autora mostra que, ao avaliar o trabalho realizado na escola, os pais de camadas populares se atêm pouco à dimensão cognitiva e enfatizam mais a dimensão afetiva e relacional, coincidindo com o que se constata nos trechos acima. Percebe-se que os pais da escola Anísio Teixeira dão muita importância aos valores comportamentais transmitidos por tal instituição de ensino, e acreditam que ela tem cumprido bem a sua função avaliativa.

*... Tem cumprido bem a função de avaliar, porque eu converso com os pais de manhã e de tarde; os pais não têm reclamação contra a Escola. A Escola é nota 1000! (Claudete, mãe de A).*

*... Tem, porque se uma criança precisa de um pouco mais de atenção, a professora vai se voltar mais para ela, que não conseguiu alcançar aquele objetivo. A professora dá uma atenção especial e aí, conversa com a coordenadora, olha os cadernos e a força de vontade do menino. (Ângela, mãe de J).*

Ao interrogar às mães se elas são chamadas à escola para conversar sobre o desempenho dos filhos, algumas afirmam que isso acontece somente quando os resultados avaliativos são insatisfatórios. Indaguei sobre o impacto dessa conversa no relacionamento delas com as crianças e constatei que a rotina doméstica sofre uma certa alteração: as mães passam a acompanhar mais o caderno e o dever de casa dos filhos; orientam-nos a mudar o comportamento; encaminham-nos para aula particular e os punem tirando aquilo de que gostam.

Através das observações e entrevistas, percebi que os boletins exercem um impacto importante sobre as famílias investigadas<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Gouvêa e Paixão (2004) lembram que esse documento escolar surgiu no Brasil, na primeira década do século XX, tendo como função primordial subsidiar a família no acompanhamento escolar e fornecer-lhe parâmetros para avaliar a competência e a capacidade dos filhos na escola. As autoras esclarecem, também, que esse documento busca mediar a relação da escola com a família, comprometendo os pais com a escolarização da prole. É como se ele fosse o veredicto do processo de aprendizagem, podendo este ser agradável ou, ao contrário, fonte de angústias e preocupações.

*... Quando vem o B no boletim, ele [o filho] fica triste. Então, eu tenho que conversar: 'você vai melhorar, isso aí é só uma fase, depois você melhora, você recupera,' sabe? (Isabel, mãe de G).*

*... Ele [o filho] teve um C e isso aqui em casa, eu não aceitei, não achei justo. Todas as avaliações do V eram A... um ou outro B e a avaliação dela [da professora], foi quase que 90% de C (...) Falei para ele, que ela teve os motivos dela para fazer assim. Ele falou comigo que ele não gostava dela. Ele falava que o jeito dela com ele, era só punição, punição, exigência. ( Matilde, mãe de V).*

A fala de Matilde deixa transparecer que, por mais que essa mãe não tenha aceitado ou compreendido o resultado do filho, acatou o julgamento da escola, admitindo que a professora tenha tido “os motivos dela” para avaliar o filho daquela forma; numa demonstração de subordinação da família à escola.

No depoimento abaixo, a senhora Roberta toca num ponto que se mostrou polêmico, tanto entre os educadores - como explicitado no item anterior - como entre os pais: o uso de conceitos ao invés de notas.

*... Eu converso com ela [a filha], vejo os boletins dela e ela só tira A, né? Porque a **nota** agora é A. No caso, se fosse nota, era 100, né? Ela ia tirar só 100, 100, 100. Mas... se ela tirasse um bom, eu gostaria de saber que 'Bom' é esse? Que nota que é esse do 'Bom'? Será que é um 6? Será que é um 7? Para ela poder saber se está bem, né? Isso me deixa muito na dúvida. (Roberta, mãe de L - ênfase da autora).*

A maioria dos pais dá mostras de preferir a notação numérica ao uso de conceitos, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Nogueira e Abreu (2004). Nela, os autores constataram que as famílias das camadas populares conferem à nota, como medida e não como conceito, uma importância primordial porque ela constitui o ponto de referência que lhes permite avaliar as flutuações na escolaridade do

filho. Sem as notas, a maioria das famílias entrevistadas se mostrou “perdida”, em meio a conceitos que dizem pouco, para elas, sobre o desempenho dos filhos:

*... Ah... não concordo [com o conceito] não! Acho que deveria ser um número, né não? Ah... eu acho, por exemplo, assim... se a prova valeu 10 e ela [a filha] tirou 5, então, ela tem que ficar atenta para ela tirar mais no próximo bimestre. (Joseane, mãe de AG).*

*Na minha opinião... eu não gosto desse negócio de conceito, não. Eu prefiro a nota, sabe? Elas [as professoras] têm uma tabelinha<sup>26</sup> de pontuação, mas é complicado. Vamos supor, tem 20 questões na prova, se o aluno acerta 17 é A; mesmo que ele errou 3... Abaixo de 17 é B. E abaixo, acho que de 10 ou 11, é C. (Claudete, mãe de A).*

*Eu acho que a nota, tinha mais vantagem. Com a nota, se a prova vale 20 e ele tirou 15, então ele está sabendo que ele tirou 15. Vamos supor que a média é 15 e ele tirou 14, então ele vai saber que na próxima prova que ele for fazer, ele vai ter que se empenhar mais e tirar 16. Se ele tirou A, ele não vai saber, ali, quanto de fato é o A, entendeu? Eu acho que a nota estimula mais. (Geísa, mãe de C).*

*Eu acho melhor as notas. Não gosto de conceito, não. Eu não estou sabendo... a gente não entende, né? Negócio de A, B, C... Não sabe quanto que ela [a filha] tirou. A gente não sabe o valor das notas com esse negócio de conceito. A Fabiana, no caso, já explicou, mas mesmo assim, não... não dá para saber direito. Eu não entendo quanto vale, entendeu? Aí... vem escrito... O A é quando o aluno conseguiu, né? Aí, no caso, o B é mais ou menos, o C é insuficiente. Insuficiente como? (Helena, mãe de M).*

---

<sup>26</sup> A tabela citada por Claudete se refere a um parâmetro utilizado pelas professoras para diagnosticar se o aluno obteve A, B, ou C na prova escrita, de acordo com os índices de aproveitamento que se seguem: até 59%, conceito C; entre 60% e 79%, conceito B e de 80% a 100%, conceito A.

*...Com o conceito mudou a avaliação que agora são vários quesitos observados. Com o conceito, hoje você sabe o comportamento dele [do filho], o relacionamento. Elas [as professoras] avaliam no dia-a-dia (...) Mas, antes você sabia se seu filho tinha tirado 8, 9 ou 10 na prova. O conceito, em relação ao aprendizado, é que eu acho que fica meio vago. ( Matilde, mãe de V).*

Algumas mães atribuem um valor numérico ao resultado para tirar as dúvidas:

*... Se ele [o filho] tirasse um 10, seria um A. Se tirasse um 5, seria um C. (Samira, mãe de JP).*

*... Quando você vê um A, por exemplo, você liga ao dez. Então, dá para você acompanhar bem e ter uma referência. A gente faz uma relação entre os dois [nota e conceito] e fica do mesmo tamanho para mim (Risos). O [conceito] A, para mim, é como se fosse 10. (Eliana, mãe de W).*

*... Eu acho assim...mudou muito, né? Do nosso tempo... do tempo que eu estudava, do tempo que ia para a escola, pra agora, né? Eu acho, assim, com a nota, você tinha que estudar, isso incentiva a criança. E agora não, eles [os alunos] não têm noção do que eles estão sabendo. Eles só sabem que "A", alcançou o suficiente. Mas eles não sabem, o que significa aquela nota. Se... é 7... Se é 6... Quantos pontos que ainda ele vai precisar para poder passar, você entendeu? (Roberta, mãe de L).*

Apesar de todo o descontentamento mostrado com a notação em conceitos, as depoentes disseram não ter dúvidas sobre o processo avaliativo. Todas as três falas que se seguem só fazem comprovar as dúvidas e a desorientação das mães:

*... Eu só não entendo muito, o gráfico. O A é uma nota boa, o B já é bom e tem o C também... (Geísa, mãe de C).*

*... Mudou muito, né? Os professores perguntam para criança: 'o que, que você acha que você alcançou legal ou que que você não alcançou legal?' Aí, a criança responde, lá [na auto avaliação], assim: 'Eu preciso melhorar em tal matéria.' (...) Mas, poxa! Até que tanto que ela [a filha] precisa melhorar? Que tanto de nota que ela ia precisar? As crianças devem ter essa dúvida, sabe? Eu não tenho dúvida sobre isso, eu entendo, né? Eu já entendo, eu já sei, mas a criança tem essa dúvida. (Roberta, mãe de L).*

*... Às vezes, eu acho algumas coisas incoerentes, mas dúvida não. Às vezes, por exemplo, para casa, ele [o filho] sempre faz para casa e, às vezes, vem lá... um B, ou B - ... alguma coisa assim que eu não entendo muito (...) Oh... um B - é como se fosse um 7 para mim, mais ou menos, né? E um B+, é de 8 pra 10. (Eliana, mãe de W).*

Percebe-se nos itens anteriores que a escola e a família têm modos peculiares de conceber a avaliação escolar e agir perante ela. Na seção que se sucede, relacionaremos as concepções de ambas as instituições, tendo como eixo discursivo a avaliação escolar.

### **3.4 A avaliação escolar como mediação entre a família e a escola**

Na escola Estadual Anísio Teixeira, a ficha avaliativa do aluno é entregue aos pais ao final de cada etapa letiva, contendo os conceitos atribuídos pelo professor ao aluno, relativos à sua avaliação acadêmica e atitudinal. Nessa ficha é apresentada também uma avaliação da participação familiar na escolaridade dos filhos, segundo o modelo que reproduzo em seguida:

## QUADRO 1

Parte da Ficha Avaliativa Produzida pela Escola Anísio Teixeira				
PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	RF <sup>27</sup>
Justifica a falta dos filhos				
Participa das reuniões				
Assina e responde os bilhetes				
Acompanha as atividades diárias do filho				
Envia o aluno uniformizado				

NOTA: As categorias S (Sim), N (Não) e AV (Às Vezes) são utilizadas pela escola para caracterizar a participação familiar na escolarização dos filhos.

Assim, as famílias dos alunos são caracterizadas pela escola Anísio Teixeira como participativas ou não na vida escolar dos filhos, de acordo com os cinco quesitos constantes do quadro acima. Segundo as educadoras dessa instituição, quando a família é “participativa”, o aluno geralmente apresenta um desempenho escolar superior ao das crianças que vivem em famílias menos “participativas”. Observe-se, portanto, que a instituição de ensino pesquisada atribui um papel importante às famílias pelos resultados do estudante.

No entanto, os dados do quadro 2, abaixo, põem em dúvida uma relação forte entre o desempenho dos alunos e o nível de participação de suas famílias.

## QUADRO 2

Nível de participação familiar e conceito atribuído aos alunos, segundo educadores da E. E. Anísio Teixeira			
MÃE	PARTICIPAÇÃO	ALUNO	CONCEITO
Samira	Alta	JP	A
Ângela	Alta	J	A
Isabel	Baixa	G	A
Roberta	Baixa	L	A
Matilde	Alta	V	B
Telma	Alta	AN	B

<sup>27</sup> Resultado final obtido pelo aluno ao final do ano letivo

Nair	Baixa	F	B
Helena	Baixa	M	B
Eliana	Alta	W	C
Claudete	Alta	A	C
Geísa	Baixa	C	C
Joseane	Baixa	AG	C

Como é possível perceber, há pais considerados participativos, do ponto de vista da escola, cujos filhos não apresentaram resultados satisfatórios no período investigado, assim como há alunos com bom desempenho escolar cujos pais, segundo ainda os parâmetros de participação usados pela instituição investigada, não são muito presentes na escolarização dos filhos. Portanto, esses resultados, embora parciais, negam, em parte, a constatação da escola de que os resultados avaliativos dos alunos estão diretamente ligados à participação familiar na escolarização dos filhos.

Os documentos da escola informam também que o registro do processo de aprendizagem dos alunos e os meios de informação aos pais sobre o desenvolvimento dos filhos são de natureza qualitativa e expressos em: relatórios individuais, ficha descritiva de desempenho, auto - avaliação do aluno e caderno de registro de ocorrências da turma, entre outros, o que pôde ser confirmado por minhas observações.

No que se refere ao apoio pedagógico que a escola oferece aos estudantes, a normatização vigente na escola Anísio Teixeira prevê que o princípio da Progressão Continuada deve ser garantido aos alunos e apoiado por estratégias de atendimento diferenciado, como: estudos de recuperação; reagrupamentos na própria classe; atividades complementares (atividades extras, elaboradas pelos professores); estudos independentes (indicados para as férias, sempre na presença da família); monitoria (alunos com melhor desempenho escolar ajudam seus colegas em dificuldades) e aulas de reforço (ministradas por um professor da escola, no contra-turno do aluno). Os documentos são taxativos ao afirmar que as oportunidades de aprender são múltiplas, *mas que a família deve dar um monitoramento constante ao filho.*

Apesar da responsabilidade atribuída à família no apoio às crianças em dificuldade escolar, não encontrei na escola nenhuma iniciativa para auxiliar os pais no “monitoramento constante” que se supõe que eles deveriam dar aos filhos. Também não constatei aulas de reforço, auxílio de monitores ou reagrupamento de alunos em sala de

aula. Das estratégias de apoio oferecidas pela escola aos estudantes - com o objetivo de garantir a progressão continuada do aluno -, a única que realmente se verificou, conforme as observações feitas, foi aquela denominada “atividades complementares”.

As atas de reuniões pedagógicas e do colegiado escolar também foram examinadas, no intuito de capturar a relação família - escola, tendo como eixo a avaliação escolar. Esses documentos foram redigidos pelos representantes do colegiado (pais e educadores), referem-se ao período de dezembro de 2004 a setembro de 2007, e seu conteúdo versa sobre assuntos variados<sup>28</sup>:

As observações do conselho de classe também foram profícuas para os fins desta investigação. Em um desses conselhos, conduzido pela diretora Dalva e pela coordenadora Vera, as professoras Geralda, Olga e Fabiana se confessaram preocupadas com uma reunião de pais que a escola estava preparando, pois era grande o número de alunos com conceito C. Diante desse fato, a coordenadora Vera indagou às professoras sobre o que teria motivado esse fato. A professora Olga levantou dois argumentos: 1- falta de atenção e responsabilidade por parte do aluno; 2 - insuficiente interesse da família: *discutimos em sala, lemos muito, a aula é interessante, mas na hora da avaliação é aquele ‘boom’*. *Dou espaço para aulas boas, mas sem a cooperação de casa, nosso trabalho é infrutífero*. A professora Fabiana também responsabilizou os alunos: ... [os alunos] *brincam, não entendem a matéria, o que resulta em desinteresse*. Já a professora Geralda alegou que os pais não acompanham os filhos e por isso surgem tantos resultados insatisfatórios: *É preciso fazer mais reuniões de pais*.

No entanto, em outros momentos, os educadores afirmam que os pais são envolvidos no processo de avaliação escolar dos filhos:

*... Eu acho que eles [os pais] acompanham bem. O índice de pessoas nas reuniões, quando é para a entrega de resultados, é grande. Devolvem as atividades avaliativas assinadas, rubricadas, ou até mesmo pelo fato*

---

<sup>28</sup> Elaboração da Ficha Avaliativa da escola; Formulação do Plano de Intervenção Pedagógica com metas para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; Solicitação, por parte da direção, para que haja *coerência familiar com o que se trabalha na escola*, tendo como foco o melhor desempenho dos alunos; Solicitação, por parte das famílias, para que fossem intensificados os encontros entre escola e comunidade de pais, para um trabalho em prol de melhores resultados dos alunos; Análise dos resultados avaliativos dos estudantes e divulgação de gráficos com a indicação de seu desempenho; Debate sobre implantação da escola integral; Critérios de enturmação heterogênea, visando a melhoria do desempenho escolar.

*deles estarem vindo até a gente para estar questionando qualquer conceito que eles não concordem, já é uma forma da gente perceber isso (...) Atualmente, eles [os pais] estão mais preocupados com a qualidade. Estão mais preocupados com o conhecimento. A gente tem mães que chegam pra gente e falam: ‘eu não quero que meu filho vá para a Fase III! Ele tem que ficar na Fase II, porque ele não está bom!’ Aí eu percebo que os pais estão mais preocupados com a questão da aprendizagem. (Diretora Dalva).*

*... A gente tem um bom número de pais presentes nas reuniões e o interesse deles é muito grande em estar acompanhando o resultado do filho. Eu não vejo que eles tenham dificuldades. Eles estão conseguindo acompanhar a avaliação na escola sim! (Professora Fabiana).*

Mas, em relação a isso, a ambigüidade do corpo docente é clara. Algumas entrevistadas insistem que os pais são pouco envolvidos no processo avaliativo dos filhos:

*... Eles [os pais] têm a preocupação se tem prova, se não tem prova, se a escola dá prova. Têm uns que ainda colocam [o filho] para estudar, mas têm aqueles que deixam tudo por nossa conta... Estudar é só aqui [na escola] (...) Uma minoria acompanha, mas muitos, nem pelo resultado vêm. (Coordenadora Vera).*

*... Acompanhar o processo avaliativo seria estar acompanhando o dia-a-dia, o “para- casa”, as atividades extra... Existem alguns alunos que não têm esse acompanhamento, não. Alguns fazem sozinhos. Em reunião de pais, eu esclareço que as atividades de casa devem ser feitas com acompanhamento de alguém. (Professora Fabiana).*

*... Os pais só querem saber se o filho está com A ou com B, só isso! (Professora Geralda).*

*... Tem a família que nem pergunta como o filho é avaliado (...) A gente explica, em toda reunião, que o aluno é avaliado todo dia, toda hora, por tudo que ele faz, por tudo que ele tem apresentado. Mas, os pais ainda têm um pouco de dificuldade de entender esse processo de avaliação sistemático, diário. Para eles, a avaliação é só aquele papelzinho, só aquela notinha que está registrada na escrita. O comprometimento, a participação e organização do filho, não contam para eles. ( Professora Olga).*

Diante dessa afirmação de que a família é omissa ou de que ela “não está compreendendo” as mudanças referentes à avaliação escolar, faz-se pertinente lembrar uma vez mais que os educadores desconsideram as lógicas de socialização que regem esses grupos sociais (Thin, 2006; Lahire, 2007; Silva, 2002; Nogueira e Abreu, 2004). De fato, as mães se consideram ativas no processo avaliativo dos filhos; ao contrário do que julgam as professoras:

*... Todo dia, fora do horário, no horário marcado eu estou na escola. Quero saber sobre o comportamento em sala de aula, a atenção dela [da filha]. (Ângela, mãe de J) .*

*... Vejo as avaliações que são feitas na sala, vejo o caderno de avisos, olho o dever, vou às reuniões quando a professora chama. (Samira, mãe de JP).*

*... Ah... Eu olho as provas. Tem um monte de erro. Aí, eu sempre coloco ela pra fazer a prova de novo. (Joseane, mãe de AG).*

*... Nas reuniões e em casa eu ensino dever para ela. Eu estou deixando ela fazer sozinha, porque um pouco também é preguiça. Ontem mesmo, ela fez, aí eu disse: ‘Tá vendo, como você é capaz?’ (Helena, mãe de M).*

*... No dia-a-dia eu costumo olhar o que foi dado. Em sala de aula, geralmente tem a correção, porque a Olga faz questão de corrigir pelo quadro, junto com os meninos. Ela está sempre dando uma olhada. Então eu vou olhando os comentários dela e naquilo ali é que eu vou trabalhar com ele [com o filho] ( Matilde, mãe de V).*

*... Pelas reuniões, né? Tem sempre reunião lá [na escola]... Eu estou sempre sendo chamada lá... (Risos). Então, a gente tem sempre notícia, principalmente na reunião que tem para entregar o boletim. (Eliana, mãe de W).*

Note-se que as mães afirmam participar e acompanhar o processo avaliativo através da frequência às reuniões, dos cadernos de aviso, dos cadernos de aula, do auxílio ao dever de casa, das avaliações escritas que chegam até elas e do controle do comportamento dos filhos.

No que se refere ao uso de conceitos, contrariamente às declarações dos pais na seção anterior, algumas educadoras assinalam que a família concorda com esse tipo de notação:

*... Concordam. Já acostumaram. (Diretora Dalva).*

*... Sempre em reuniões de pais, eu coloco a tabelinha no quadro, explicando quanto vale cada conceito para que eles entendam melhor. Eu percebo que de 100%, 80 já conseguem acompanhar e entender o conceito. O que era difícil pra gente, era fazer os pais entenderem o que era A, o que era B e o que era C. Hoje eu percebo que os pais já conseguem perceber que se o filho dele teve A é que ele conseguiu vencer os objetivos propostos, o B ainda precisa estudar um pouco mais e o C é porque está precisando realmente de reforço. (Professora Fabiana).*

No entanto, em outro momento, as próprias educadoras se contradizem:

... Uma mãe fez um questionamento muito interessante comigo. Ela não concordou com o conceito da filha e queria que a professora apresentasse para ela, todas as formas de avaliação da filha. Aí, a professora disse para ela: 'ah, mas a criança é avaliada no dia-a-dia' e aí ela [a professora] apresentou UMA atividade, UMA atividade só! A mãe virou e falou assim: 'três meses de aula, você só tem essa atividade! E você quer basear o conceito da minha filha nessa atividade, uma única atividade em três meses?!' Aí a professora falou: 'mas a criança é avaliada no dia-a-dia, tudo que a criança faz a gente avalia. A mãe então falou assim: 'Onde é que você registra? Eu quero ver o seu registro, o que você avaliou da minha filha, eu quero saber o que ela fez nesses 90 dias!' (...) Às vezes, eles [os pais] questionam no boletim, aquela parte que avalia o caderno. Eles não concordam muito com a avaliação da professora, porque, às vezes, **o conceito que eles têm de organização e de capricho é um e o da gente é outro, né?** Então, às vezes, dá uma divergência nesse sentido. (Diretora Dalva - ênfase da autora).

... Eles [os pais] querem saber o que é o B, quantos pontos precisam para tirar A, até aonde vai o B, o que quê é C, sabe? Costumam dizer: 'Ah, meu filho faz o para- casa todo em casa, responde tudo direitinho'. Aí, chega aqui a gente dá uma nota C, eles reclamam: 'ah! Mas ele não fez isso, eu não concordo...'. Então o conceito é muito, **MUITO** subjetivo. **A professora vê de um jeito, a família vê de outro, né? A gente vê globalmente. A mãe não!** Tem o lado emocional que vê que é o filho, que vê que ele é perfeito, que ele é lindo, que ele sabe tudo, né? (Professora Olga - ênfase da autora).

Observa-se que a forma como as educadoras se referem às percepções dos pais em relação à escolarização vai no sentido de inferiorizar essas percepções e de considerar superiores suas próprias concepções no que se refere à vida escolar dos alunos. Os pais têm apresentado incômodos frequentes no que tange às novas formas de

notação escolar, mas seus questionamentos não parecem ser elucidados nos momentos reservados pela escola às interações entre a família e a instituição de ensino:

*... Olha, no início do ano, na primeira assembléia, **eu já coloco tudo para eles sobre a avaliação.** ( Diretora Dalva - ênfase da autora).*

*... Os pais **foram preparados** para entenderem essa avaliação contínua, do dia-a-dia. Eles **foram informados** como deveria acontecer. (Professora Fabiana - ênfase da autora).*

*... Os concursos de redação, o concurso de cartazes... são avaliados e a família participa. Dentro do projeto ambiente, a nossa decoração foi toda voltada para a coleta seletiva, para o reaproveitar e os pais **observaram.** (Coordenadora Vera - ênfase da autora).*

*... A escola **passa** os resultados, **alerta** sobre os alunos que necessitam de um acompanhamento maior, porque diante de resultados, seja o interno ou o institucional, fazemos uma amostragem de alunos que estão bem, outros que vão indo na média e outros que necessitam de acompanhamento. Então, eles [os pais] **estão cientes** de como o filho está. ( Professora Fabiana - ênfase da autora).*

Observe-se que, apesar de a escola solicitar o apoio da família na vida escolar dos filhos, as decisões relativas à avaliação escolar emanam da escola que “informa, coloca, passa, alerta,” os pais sobre o processo avaliativo dos alunos. Somente os pais, membros do colegiado escolar é que tomam parte nas decisões relativas à avaliação na escola:

*... Eu sou representante dos pais no colegiado. Quer dizer, como eu converso bastante com os pais, geralmente eu sei a opinião deles. Não só eu... tem outros pais também lá do colegiado. Eu dou sempre sugestão pra elas [as professoras] fazerem trabalhos extracurriculares, uma feira*

*do livro, os alunos podem fazer historinha... um livro... uma feira de Ciências. Quer dizer, isso é uma forma de avaliar o aluno. É uma outra forma de avaliar os meninos. (Claudete, mãe de A, membro do Colegiado Escolar).*

*... Eu dei a sugestão das “ atividades complementares”. Eu dei porque antes, ela vinha na sexta para a criança entregar na segunda e era muita atividade. Aí, na reunião, eu sugeri um prazo maior que a criança levasse na sexta, mas que entregasse pelo menos na quarta para ela ter tempo de fazer, porque não adiantava nada você mandar e a criança fazer por fazer. Também sugeri que ela [a professora] corrigisse toda semana, porque ela não estava corrigindo toda semana. Não tem fundamento isso. Se não está sendo corrigido, onde que a criança vai ver o erro dela, para ela melhorar? (Telma, mãe de AN, membro do Colegiado escolar).*

*... Discutimos sobre o conceito, atividades dadas em aulas, atividades extra classe, trabalhos, pesquisas, o entrosamento das crianças nos trabalhos em grupo, o porquê coloca o A, a interação no grupo. (Ângela, mãe de J, membro do Colegiado Escolar).*

*... Tudo já vem pronto e acabado... os pais não discutem nada de avaliação. Na última reunião que eu fui, quando eu fui agora, eu vi que tem um monte de coisa... Fazer e acontecer... Isso... Isso... Aquilo... Mas não dá para entender muita coisa e acredito que a maioria dos pais sai [da reunião] assim... sem entender nada também. Ali [na reunião] é jogado tudo de uma vez. Fica tudo muito no ar, porque é muita informação de uma vez, para você poder sanar todas as suas dúvidas, né? (Isabel, mãe de G, não faz parte do Colegiado Escolar).*

Quando questionadas sobre as formas usadas pela instituição para envolver as famílias, as mães disseram que a escola solicita que os pais assinem e acompanhem o

dever de casa, promove palestras, festas, manda recados. No entanto, quando o assunto é o envolvimento efetivo da família com a escola, as reuniões parecem ser os momentos privilegiados para os pais.

*... A escola me chamou para uma reunião para colocar ela [a filha] nas atividades complementares. (Telma, mãe de AN).*

*... Foi uma conversa tensa para ele [para o filho], porque toda vez que eu vou à reunião para conversar, a gente chama ele e ele está presente na reunião com a gente. Então, ele chora né? A professora fala das companhias que ele está arrumando na sala. (Geísa, mãe de C).*

*... Na reunião, as professoras me disseram que ela [a filha] não estava desenvolvendo... me pediram para procurar reforço, aula particular. (Helena, mãe de M).*

*... Nas reuniões, elas [as professoras] expõem as atitudes que estão acontecendo e orientam numa possível melhora. Perguntam o que a gente pode estar fazendo para ajudar. (Eliana, mãe de W).*

Silva (2003) argumenta que a escola tende a entender o estreitamento das relações com as famílias como sinônimo de reuniões. Para o autor, as reuniões de pais - muitas vezes encaradas como reuniões convocadas pelos docentes e/ou administração da escola - contribuem para reforçar ou até aumentar distâncias sociais e culturais entre essas duas instituições, em vez de diminuí-las. Em uma das reuniões promovidas pela escola Anísio Teixeira, tendo como foco os pais de alunos com conceito C, foi possível perceber a que se refere o autor.

Tal reunião foi iniciada pela diretora que explicou ter chamado somente alguns pais cujos filhos estavam apresentando um “ritmo mais lento”. A coordenadora deu continuidade à reunião, informando que *de acordo com a proposta da escola, nós temos que amparar o aluno com reforço, mas estamos sem recurso humano. Portanto, os alunos levarão as atividades complementares na sexta e retornarão na terça.* A diretora

pediu que os pais valorizassem essas atividades e salientou que não seria bom que elas se transformassem num momento de guerra no lar: *Separem um tempo, criem a condição. Se vocês não sabem ajudar, perguntem para o vizinho, peçam ajuda ao colega.* Em seguida, a coordenadora dirigiu-se especificamente a alguns pais onde fez comentários como o seguinte: ... *Pai, olha a barbaridade, ele [o filho] está com o aproveitamento ruim em 4 matérias!*

Tanto no encontro acima mencionado, quanto em outros observados, verificou-se que as reuniões não primam pelo envolvimento crítico dos pais. Elas constituem, antes disso, modos de sujeição dos pais aos professores, sob *o disfarce de conversa polida e cooperação madura* (Silva, 2003: 67).

Em outra reunião, destinada à entrega de resultados, a professora Olga, ao se referir às avaliações, explicou que *elas foram um fracasso, mas eu não avalio só pela prova, eu avalio no geral. Tem dia que a aula é só linguagem oral. Então, às vezes o pai pode pensar que o filho tirou nota ruim na prova, mas ele acaba ficando com um conceito bom.* Depois continuou: *No aniversário do filho, dêem um livro de literatura de presente. Evite dar outros presentes. O acervo da biblioteca está baixo, eles precisam ler mais em casa. Deixem assistir jornal, porque vou pedir atividades de jornal, principalmente o Nacional que é o mais assistido. Ajudem o filho a entregar o trabalho na data certa, porque ele ganhará um melhor conceito agindo assim.*

Note-se que a escola Anísio Teixeira parece reduzir o estreitamento de laços com as famílias, ao apoio delas aos filhos em casa. Observei que tal apoio é definido pela escola, refletindo os seus pontos de vista. A esse respeito, Silva (2003) assinala que os professores tendem, através destes esquemas de apoio, a tornarem os pais em “agentes dos professores” (p.68).

*... Os alunos não estão fazendo ainda bem os fatos, estão usando pauzinhos. Não estão sabendo dividir e erraram muito. Pode ter uma tabuada em casa, não para decorar porque fica mecânico e ele não aprende. Dêem objetos como pauzinhos, botões e outros para que eles aprendam a partir do material concreto. O material concreto é usado da Fase Introdutória até a II, mas infelizmente na IV vamos ter que fazer*

*uso do material dourado. Então, se o filho recebeu C, use o material concreto (...) Os alunos devem interpretar tudo. Vocês podem perguntar o que eles entenderam. Isso é matemática também. Tudo o que lêem, até na rua, outdoor. Isso é o que chamamos de letramento (...) Conversem com seu filho sobre a atitude do professor para com ele. Digam que se o professor agiu de uma determinada forma, ele deve ter razão.*  
(Professora Fabiana)

Quando indagadas se têm o direito de questionar a forma de avaliação adotada na escola Anísio Teixeira, as famílias, algumas vezes, demonstram, em suas falas, que lhes é concedido um espaço para opinar a respeito da prática avaliativa escolar, porém preferem não interferir nesse aspecto por constatar que a competência pedagógica do professor é superior à sua e por acreditar que seriam “intrusas” em um espaço no qual sua opinião não mudaria em nada nos aspectos avaliativos:

*... O direito [de questionar] nós temos, mas não acredito que valha a pena. Professor é professor, né? Ele é um professor e estudou muitos anos para isso. Eu não estudei. Não vão aceitar minha opinião e...você corre o risco de seu filho pagar pela sua intromissão. (Isabel, mãe de G).*

*... Poder [criticar] eu posso, direito eu tenho, mas... não ia adiantar... é minha palavra contra a dele. (Roberta, mãe de L).*

*... Acho que se alguém levantasse alguma polêmica, seria escutado... talvez não desse resultado, não chegasse a lugar nenhum... (Eliana, mãe de W).*

Do exposto podemos constatar que os critérios levados em conta na avaliação escolar da proposta de ciclos, bem como as formas de notação referentes aos resultados avaliativos dos alunos, se tornaram fontes de conflitos para a família, em decorrência de

um novo universo escolar, no qual ela é “convidada” a se inserir - mas não participar - distanciado daquele que conhecia como “pedagogicamente correto”.

Essa hipótese pode ser reforçada ao verificarmos que 80% das famílias - cujos filhos estudam em escolas públicas - investigadas pelo INEP (2005) relataram que as formas de avaliação, a ausência de notas e a aprovação “automática” fizeram com que os alunos se sentissem menos exigidos e livres de cobranças e aferições mais rígidas, uma vez que, para eles, passar de ano tornou-se bem mais fácil. Dessa maneira, ainda de acordo com os dados do Instituto, esses pais tendem a interpretar a nova organização do ensino como destinada, essencialmente, a “engordar” as estatísticas favoráveis do setor de educação, sobretudo as taxas de alfabetização.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como motivação inicial e mesmo como pano de fundo um certo distanciamento, observado em minha prática profissional como pedagoga, entre os pressupostos teóricos da proposta de ciclos e a sua efetivação nas escolas.

Os dados colhidos por meio da pesquisa de campo não deixam dúvida de que o estabelecimento de ensino pesquisado vem empreendendo uma aproximação com os pressupostos teóricos da proposta de ciclos, tal como definido pela SEE/MG

Essa aproximação pôde ser observada em ocasiões como as reuniões pedagógicas e os estudos mensais realizados pelas educadoras da escola, nos quais se discutiam as práticas pedagógicas e os referenciais bibliográficos condizentes com a proposta de ciclos. Também na observação das aulas foi possível perceber, em alguns momentos, traços indicativos de tentativas de pautar a dinâmica de ensino pelos pressupostos definidos por essa Proposta - mas não exclusivos dela -, tais como o diálogo dos alunos com seus pares; o estímulo ao pensamento crítico e ao debate de idéias e algumas aulas realizadas em diferentes espaços educativos, com o intuito de realizar experimentos, oficinas de arte, trabalhos em grupo e excursões. Pôde-se perceber, ainda, tentativas no sentido de valorizar o conhecimento prévio do educando, possibilitar sua progressão continuada e evitar a enturmação baseada somente nos critérios cognitivos.

No que tange à relação família-escola, a instituição de ensino Anísio Teixeira evidenciou iniciativas destinadas a integrar as famílias ao ambiente escolar, solicitando sua colaboração no processo de escolarização dos filhos, tal como definido pela SEE/MG. Nesse sentido, o estabelecimento pesquisado promovia reuniões, palestras, debates e encontros com as famílias; solicitava a comunicação dos pais sempre que necessário (inclusive por meio do caderno de avisos dos alunos); fomentava festas, feiras culturais e artísticas envolvendo os estudantes e suas famílias, entre outras iniciativas.

Quanto ao processo de avaliação do ensino/aprendizagem, foi possível verificar que as professoras lançavam mão de vários instrumentos avaliativos, como provas escritas, atividades interdisciplinares, trabalhos em grupo, pesquisas feitas em casa, observação de aspectos atitudinais do aluno e da participação da família. Já os registros

relativos ao desempenho discente eram de natureza qualitativa, e divulgados para a comunidade de pais na forma de conceitos (A, B e C), ao final de cada etapa letiva.

Mas, por outro lado, o trabalho de campo revelou também que, apesar de ser considerada, pela Secretaria Estadual de Educação - dentre as escolas estaduais de Belo Horizonte - um pólo avançado na implementação da proposta de ciclos, a efetivação das práticas acima explanadas e dos ideais estipulados por essa política educacional constitui-se, ainda, num processo complexo, ambíguo e inconcluso na escola Anísio Teixeira.

Apesar das tentativas de se aproximar da concepção de ciclos formulada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, foi possível perceber que esse estabelecimento não tem total clareza da Proposta, o que leva a algumas ambigüidades na prática pedagógica, as quais andam na contramão dos princípios preconizados pela política de ciclos<sup>29</sup>. Nessa direção, foi possível perceber, muitas vezes, alunos isolados em suas carteiras, sem receber atenção individualizada; longas explicações por parte do professor, com pouco envolvimento discente; concentração das aulas no espaço da sala de aula, no qual as crianças permaneciam assentadas, na maioria das vezes, conforme a disposição enfileirada das carteiras, entre outros.

Assim, a existência de uma pedagogia centrada na progressão continuada do aluno parece estar ainda sendo ensaiada. Segundo informaram os próprios sujeitos da pesquisa, muitos alunos são retidos no decorrer ou final de um ciclo, o que coloca a progressão continuada num patamar ideal, por parte da escola.

Os desafios encontrados pelo estabelecimento investigado, no que se refere à prática de ciclos, são encarados pelas educadoras como problemas externos à sua própria prática pedagógica. Geralmente, elas responsabilizam os outros educadores, o Estado, a falta de interesse do aluno ou de sua família pelos obstáculos encontrados na efetivação da implantação da Proposta, isentando a si mesmas das dificuldades sentidas no dia-a-dia escolar.

---

<sup>29</sup> Ver, a esse respeito, a Resolução SEE nº 469 de 22 de dezembro de 2003 e a Orientação SEE nº 01 de 5 de fevereiro de 2004 as quais estipulam, entre outros aspectos, que os profissionais da escola devem: acompanhar o processo de aprendizagem individual dos alunos, agrupando-os de forma a favorecer as interações entre os pares e o professor; desenvolver estratégias para democratizar a fala no espaço coletivo; utilizar espaços de interesse social e cultural para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho de campo revelou também que, embora o estabelecimento investigado ponha em marcha iniciativas com o objetivo de aumentar o contato, o conhecimento mútuo e as interações com as famílias, persistem, entre os profissionais da escola, visões fundadas no pré-julgamento dos pais dos alunos. Em vários momentos, eles transmitiram imagens negativas das famílias de forma implícita ou explícita: “se os pais não ensinam em casa, nós professoras temos que ensinar na escola”; “os pais são paradinhos, paradinhos”; “não há interesse da família”; “os pais são muito distantes”; “os pais não compreendem, por isso não podem ajudar”.

Entretanto, Viana (2005) lembra que as pesquisas acerca da relação das famílias populares com a escola têm constatado que essas últimas não são omissas nem indiferentes quanto à escolarização dos filhos, a despeito da idéia disseminada, sobretudo entre os professores, de que elas seriam apáticas e desmobilizadas. Ou seja, esses estudos recusam o desinteresse pela escola como atitude típica desse meio social. Lahire (1997) defende, a esse respeito, que a “omissão” escolar dos pais das camadas populares é um mito produzido pelos professores, especialmente quando os pais se ausentam do espaço escolar.

De fato, foi possível constatar que, dentro de suas possibilidades e segundo suas lógicas, as famílias investigadas se mobilizavam no sentido de apoiar a escolarização dos filhos: incitando-os a estudar; procurando meios para garantir a eles os materiais necessários; participando das reuniões convocadas pela escola; aspirando a que seu filho conclua o ensino superior. No que se refere a este último fator, observa-se que os resultados desta pesquisa não confirmam a idéia de uma imprecisão do discurso parental popular sobre o grau de escolaridade almejado para os filhos.

No nível do discurso, as educadoras alegam que a colaboração da família com a escola é importante, mas enfatizam a responsabilidade colaborativa apenas por parte da família. Foi muito comum verificar em suas falas, o argumento de que os pais devem conhecer, ajudar e se integrar à escola dos filhos. No entanto, muito mais raramente, percebi demonstração de interesse por parte da escola em querer conhecer, ajudar ou integrar-se às famílias dos seus educandos.

Com efeito, os momentos criados pela escola para a cooperação com as famílias e, sobretudo, para com elas discutir os princípios e problemas da proposta de ciclos, mostraram-se insuficientes. Algumas mães confessaram pouco compreender a Proposta

e opinaram que quase nada mudou em relação ao ensino seriado. Não conseguiram tampouco identificar o ciclo e a fase em que seus filhos se encontravam e não souberam dizer o motivo pelo qual o Estado de Minas Gerais implantou tal Política educacional.

A despeito dessa desorientação demonstrada por boa parte das famílias investigadas, alguns pais teceram elogios à nova política educacional: afirmaram que a família hoje trabalha mais próximo à escola; que há uma preocupação individual com o aluno; que o ensino tornou-se mais agradável; que o interesse dos alunos aumentou e que aqueles que estavam atrasados puderam se recuperar. No entanto, há pais que se perdem em meio às suas próprias falas e se contradizem em suas afirmações, numa demonstração de grande desorientação em relação à Proposta: “alunos passam sem saber”, “o ensino está menos apertado”, “os professores empenham menos em trabalhar e os alunos em estudar”.

No que se refere à avaliação, na fala das professoras os aspectos moral e atitudinal dos alunos parecem apresentar maior importância do que a prova escrita. No entanto, quando atentamos para a dinâmica avaliativa cotidiana concreta do estabelecimento, percebemos que a avaliação escrita se evidencia como mais relevante tanto para os educadores, quanto para os pais.

Essa ambigüidade, a meu ver, foi um dos aspectos mais salientes deste estudo. No plano ideal, os discursos privilegiam os aspectos comportamentais dos alunos em detrimento dos aspectos cognitivos, fazendo crer que educadores e pais estariam relegando a segundo plano a excelência acadêmica como finalidade da escola. No entanto, a prática pedagógica mostra, ao contrário, que pais e educadores sobrelevam a prova escrita, a nota e o academicismo sobre a atitude dos alunos.

Outro ponto dissonante em relação à nova proposta de avaliação da aprendizagem, diz respeito ao entendimento dos conceitos atribuídos ao aluno. Pais - mas também educadores - necessitam quantificar os conceitos (A, B e C) traduzindo-os na pontuação tradicional (de 0 a 100) por não conseguir identificar o alcance de cada um deles. No entanto, a escola declara que são os pais que necessitam da nota para entender melhor o desempenho escolar dos filhos. Há, nesse sentido, um grande incômodo por parte dos pais e uma desorientação evidente por parte da escola, que não consegue expressar e agir com coerência, no que se refere aos resultados avaliativos dos alunos.

Os dados desta pesquisa não confirmam a crença dos educadores do estabelecimento investigado de que o desempenho discente está diretamente ligado à participação familiar na vida escolar dos filhos. Constatei que os alunos obtinham conceitos A, B ou C independentemente do grau de participação de seus pais em sua escolaridade. Mas isso não significa dizer que famílias cujas práticas estejam em conformidade com o universo escolar não sejam mais aptas a propiciar um melhor desempenho acadêmico dos filhos. Significa simplesmente dizer que não se trata de um determinismo.

Quando se trata do processo avaliativo dos alunos, a escola atribui grande responsabilidade à família quanto ao monitoramento das atividades escolares do filho, com vistas a melhorar seu desempenho. No entanto, constatei poucas iniciativas da escola com objetivo de subsidiar os pais no auxílio pedagógico aos filhos. Com efeito, na maioria das vezes, a escola convida a família a se inserir no espaço escolar, mas não a informa como. Além disso, o modo como as educadoras se referem às concepções e atitudes dos pais em relação à vida escolar da prole vai no sentido de inferiorizá-las, considerando superiores suas próprias concepções no que se refere à escolaridade dos alunos.

Mas não se pode compreender essa relação que os pais e a escola mantêm entre si, por meio da avaliação escolar, sem levar em conta as mudanças ocorridas tanto no seio da família, quanto no âmbito dos processos escolares. Por um lado, a escola contemporânea não mais se limita às tarefas de desenvolvimento intelectual do aluno, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais e emocionais de seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, a família de hoje se arroga o direito de intervir no terreno das aprendizagens e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Nogueira (2005) conclui que não há mais uma clara definição de fronteiras entre essas duas instâncias. Os canais de comunicação entre elas se ampliaram para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas envolvendo os pais; há festas da família, caderno de avisos do aluno, contatos telefônicos, conversas à entrada e na saída das aulas, etc.

Como exemplo dessa “nova zona de interação” entre as esferas escolar e familiar (Van-Zanten, 1998, p. 187, *apud* Nogueira, 1998, p. 96 ), esta pesquisa chama a atenção

para a posição de algumas mães que chegam até mesmo a desafiar a escola ao se decidirem pela retenção do filho numa dada fase ou ciclo escolar, e obtêm, para isso, o respaldo da equipe pedagógica. Alegam um prejuízo para o filho se ele passasse para o ano escolar subsequente. Isso mostra que a família tem interferido em aspectos pedagógicos que antes eram reservados à instituição de ensino. Por seu turno, a escola Anísio Teixeira evidencia uma “imbricação” crescente (Terrail, 1997) com as famílias atendidas, quando avalia os alunos nos aspectos moral e comportamental, antes de responsabilizar, sobretudo, da família. Seria, porém, ingênuo pensar que a interação entre o estabelecimento de ensino pesquisado e as famílias atendidas ocorre sem tensões ou contradições.

Os dados deste estudo evidenciam que a avaliação escolar é, sem dúvida, uma das fontes de conflitos - implícitos ou explícitos - no quadro das interações entre a família e escola Anísio Teixeira. É preciso ter em vista que se trata de uma relação desigual (entre leigos e profissionais e entre grupos sociais diferentes), tensa e permeada de dificuldades para professores e famílias. Dificuldades que são estruturais - e não meros mal-entendidos - porque produto de uma oposição profunda entre duas lógicas sociais diferentes, e muitas vezes contraditórias (Thin, 2006). Mais uma vez se confirma que há uma forte contradição entre as lógicas que orientam as práticas das famílias populares e as lógicas escolares. Podemos constatá-la naquilo que se refere à avaliação na proposta de ciclos, como foi comprovado por meio desta pesquisa.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. 2002. 171f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.27, n.65, p.3-15.jan./mar. 1957, *apud* MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108. Autores Associados. Nov, 1999. p. 27-47

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: Bourdieu, Pierre (Org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 693-732.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1995 (documento introdutório).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Maio, 2005.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed. 2005. p. 35-72

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Singular ou Plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DALBEN, Â. I. L. F. ; COSTA, A. C. V. B. R. ; AMARAL, A. L. ; CASTRO, Elza Vidal de ; BATISTA, J. R. ; HENRIQUES, M. S. ; MAZZILLI, M. A. ; CASTRO, M. A. O. ; JOÃO, M. H. S. ; CORRÊA, M. L. ; MARTINS, Pura Lúcia Oliver ;

RODRIGUES, Sylvia Garcia . Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural. 1º. ed. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. 147 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p-47

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Emergência da Sérição nas Escolas de Minas Gerais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set/out. 2001.

FARIA FILHO, L. M. . Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). *História, infância e escolarização*. 1a. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, v. , p. 81-96.

FERNANDES, Cláudia. FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: In: FRANCO, Creso (Org) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.35-54.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª edição. Porto Alegre. Bookman, 2004.

FRETZ RACHEL I, SHAW LINDA L. EMERSON ROBERT M.(1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*.Chicago: Chicago Guides to Writing, Editing and Publishing

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 237 f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

GOIS, Antônio. Cai taxa de escolas com sistema de ciclos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25, maio, 2007. Cotidiano, p.4.

GOUVEA, M. C. S. ; PAIXAO, C. G. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância(1930-1940). In: XAVIER, MARIA DO CARMO. (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 345-363.

GUERRA, Alexandre et al. *Trabalhadores urbanos: ocupação e queda na renda*. São Paulo: Cortez, 2007.

HEALTH, Sirley Brice. (1982). Ethnography in Education: defoning the essentials. In: Gilmore and Glatthorn. *Children in and out of school*. Pennsylvania: HBJ & Center for applied Linguistics.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. SP, Ática, 1997.

LIMA, Jorge Ávila de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, Jorge Ávila de. *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto – Portugal: ASA Editores - julho, 2002. p.133-173

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 13ª. Ed. SP: Cortez, 2002.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. *Revista Brasileira de Educação*. n.5, jan/jun, 2003.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, Creso (Org) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.35-54.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Orientação SEE nº 01 de 05 de fevereiro de 2004. Ensino fundamental de 9 anos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, maio. 2004. p 15-26. p. 10-14.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 469 de 22 de dezembro de 2003. Ensino fundamental de 9 anos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, maio. 2004. p 15-26.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Toda escola pode fazer a diferença. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, junho, 2007, p. 1-18.

MONTANDON, C. *Lês relations dès parents avec l'école*. Lien social et politiques – RIAC, 35, p. 63-73, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e educação*, n. 03, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*. Ribeirão Preto, Fev/Ago.1998, p.90-103.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. ABREU, Ramón Corrêa de. Famílias Populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*. Julho/2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL, 2005, 563-578.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da Escolarização para um Grupo de Catadoras de um Lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.

PAOLA, Gentile. A educação, vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril. Ano XXII. Nº 207, nov/2007

PEDROSO, L. A. Indústria Cultural: Algumas Determinações Políticas, Culturais e Sociais na Educação. *Cadernos Cedes*, n. 54. 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste Retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p.85-103.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora, 1995.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Pedro. Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, Jorge Ávila de (Org) *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto – Portugal: ASA Editores - julho, 2002, p. 97-131

SILVA, Pedro. *Escola - Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto – Portugal: Afrontamentos. 2003.

SPRADLEY, James P (1979). *The ethnographic interview*. Flórida: Holt, Rinehart and Winston, Ine)

RICCI, Rudá. Breve balanço das reformas educacionais. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II nº 21. Fev, 2003.

RODRIGUES, Neidson. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: *Organização dos tempos e espaços na escola*. PROCAD – Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, n. 04, p. 17-35.

TEIXEIRA, Anísio. Nota Preliminar (ao artigo de Moysés Kessel). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 22, n. 56, p. 53-55, 1954, *apud* MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

TERRAIL, J-P. La Sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, nº 25, 1997, p. 67-83.

THIN, Daniel. L' école et les familles populaires. Colóquio “ *Ecole-parents: un dialogue em devenir*”, IUFM de Bourgogne, 24-26 janeiro, 2002.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, maio/ago, 2006.

VAN-ZANTEN. A.H. *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques*. Lien social et politiques – RIAC, 35, 1996, p. 125-135.

VAN-ZANTEN. A.H (1998). Les familles face à l'école – rapports institutionnels et relations sociales. Em P. Duming (Org) *Education familiale: un panorama des recherches internationales* ( p 185-207) Paris: MIRE/Matrice *apud* NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. *Cadernos de Psicologia e Educação*. V. 8, n. 14/15. SP. 1998.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs). *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: vozes, 2000, p. 45-60.

VIANA, M. J. B. As práticas socializatórias familiares como locus de constituição de disposições facilitadores de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 90, p, 107-125, 2005, p. 107-125.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

## 6.0 ANEXOS

### 6.1 ANEXO A:

#### MODELO DA FICHA AVALIATIVA PRODUZIDA PELA ESCOLA ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA

##### COMPREENDENDO A FICHA AVALIATIVA

###### Conceitos:

*A - Alcançou suficientemente os objetivos propostos*

*B - Alcançou parcialmente os objetivos propostos*

*C - Precisa mais esforço para alcançar os objetivos*

##### ASPECTOS AVALIADOS

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Lê, interpreta e compreende o que lê				
Produz textos e expressa-se por escrito				
Expressa-se com clareza				
Escrita legível/ espaçamento/ disposição				
Média na Etapa				

<b>LITERATURA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Compreende e reconta histórias ouvidas				
Possui gosto pela leitura				
Média na Etapa				

<b>MATEMÁTICA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Números e sistema de numeração				
Resolução de problemas				
Operações fundamentais				
Geometria				
Sistema de medidas				
Frações, Números decimais e Porcentagem				
Tratamento de informação				
Média na Etapa				

<b>GEOGRAFIA/ ED. PARA O TRÂNSITO</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Organiza os cadernos				
Faz estudos dirigidos, trabalhos, pesquisas e tarefas de casa.				
Formula questões sobre estudo				
Média na Etapa				

<b>HISTÓRIA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Organiza os cadernos				
Faz estudos dirigidos, trabalhos, pesquisas e tarefas de casa				
Reconhece o espaço/ tempo vivido				
Formula questões sobre o objeto de estudo				
Média na Etapa				

<b>CIÊNCIAS</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Organiza os cadernos				
Faz estudos dirigidos, trabalhos, pesquisas e tarefas de casa				
Formula questões sobre o objeto de estudo				
Cuida do ambiente em que vive				
Percebe o próprio corpo e o meio em que vive				
Média na Etapa				

<b>ARTE</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Percebe as artes visuais, dança, música e o teatro como forma de manifestação cultural.				
Compreende-se e manifesta-se através de: desenho, música, dança				
Média na Etapa				

<b>ED. FÍSICA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Participa e cumpre as atividades				
Média na Etapa				

<b>ED. RELIGIOSA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Participa e cumpre as atividades				
Média na Etapa				

Conceitos: \* Sim      \* Não      \* Às vezes

<b>PROCESSOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Pontualidade				
Respeita os colegas				
Respeita professores e funcionários				
Comporta em sala de aula e em atividades externas				
Organização diária do material escolar				
Apresenta deveres de casa completos				
Conclui as atividades propostas em sala de aula				
É freqüente				

<b>HÁBITOS E ATITUDES</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Participação				
Interesse				
Organização				
Responsabilidade				
Faltas				

<b>PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>RF</b>
Justifica a falta dos alunos				
Participa das reuniões				
Assina e responde os bilhetes				
Acompanha as atividades diárias do aluno				
Envia o aluno uniformizado				

**1ª ETAPA – OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR**

**2ª ETAPA – OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR**

**3ª ETAPA – OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR**

**RESULTADO FINAL:** \_\_\_\_Avançou para Fase \_\_\_\_  
\_\_\_\_ Auto-estudo.

**Professora:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**S.C.P.** \_\_\_\_\_

**ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:**

**1ª Etapa:** \_\_\_\_\_

**2ª Etapa:** \_\_\_\_\_

**3ª Etapa:** \_\_\_\_\_

## **6.2 ANEXO B:**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA**

- \* Nome, idade, profissão, grau de instrução do entrevistado.
- \* Quem faz parte do meio familiar?
- \* Qual a idade, profissão e nível de escolaridade (em curso ou concluído) dos moradores da casa?
- \* Quem acompanha as atividades da criança mais de perto?
- \* Com qual idade o filho entrou na escola? E na escola Anísio Teixeira?
- \* Por que o filho estuda na escola Anísio Teixeira (foi escolhida pelos pais? Por quê? Como foi esse processo? Ou os pais simplesmente se adequaram ao zoneamento feito pelo governo?)
- \* Há outros filhos estudando na escola Anísio Teixeira? Em que níveis de escolaridade? Há outros parentes?

#### **Percepções em relação à instituição escolar**

- \* O que você acha da escola Anísio Teixeira?
- \* Está satisfeito com a escola? Por quê?
- \* Se dependesse apenas de sua vontade, seu filho continuaria estudando lá ou não? Por quê?
- \* O que você gosta e o que não gosta na escola?
- \* O que você acha das atividades que a escola realiza?
- \* Para você, qual a importância dos estudos na vida de seu filho?
- \* Deseja que ele estude até que nível de formação?
- \* Vocês têm muitos gastos com a vida escolar do seu filho? Quais?
- \* Acompanham a vida escolar do filho? Como? Conversam sobre a escola?

## **Percepções em relação à proposta de ciclos**

- \* Antigamente, todas as escolas funcionavam organizadas em séries: 1ª série, 2ª série, 3ª série... A escola de seu filho funciona assim?
- \* Você sabe dizer como funciona agora e em que momento da escolaridade está seu filho (em que série, em que Fase, etc.)?
- \* Para você, o que mudou da forma antiga (séries) para a atual? Foi somente o nome ou teve alguma outra mudança?
- \* Na sua opinião, com qual objetivo o Estado fez essa mudança?
- \* Você já tinha filhos na escola Anísio Teixeira quando essa proposta foi implantada? Se sim, sabe dizer como ocorreu essa implantação?
- \* A família foi consultada antes da decisão da implantação dos ciclos, ou foi informada depois? De que modo?
- \* Como você tem percebido a proposta de ciclos?
- \* Você tem dúvidas quanto à proposta?
- \* Você acha que ela está funcionando bem?
- \* A mudança foi boa?
- \* Que benefícios trouxe?
- \* Que desafios ou problemas existem?
- \* Há mais benefícios ou mais problemas?
- \* Existe, atualmente, algum questionamento de sua parte quanto à proposta de ciclos? Quais são?
- \* Há retenção na escola Anísio Teixeira? Se sim, como ela acontece? Você concorda com isso?
- \* Você conversa com seu filho sobre a progressão dele na escola (de uma Fase para outra, possibilidade de retenção, etc.)? O que você costuma dizer?
- \* Você acha que o fato de a escola funcionar por ciclos influencia no tipo de acompanhamento que você faz da vida escolar de seu filho? Por quê?
- \* Se a escola fosse seriada, você acredita que o acompanhamento escolar que daria ao seu filho seria diferente? Por quê?
- \* A escola tem proporcionado momentos para explicar aos pais, em que consiste a proposta de ciclos? Está aberta a dúvidas? Se sim, como isso tem ocorrido?

### **Como é realizada atualmente, na escola, a avaliação dos alunos?**

\*Como seu filho está se saindo na escola? Você sabe dizer quais são as principais facilidades e dificuldades dele?

\*Há disciplinas em que ele se sai melhor ou pior? Quais?

\*Já teve dificuldades maiores ou menores em outros momentos da vida escolar?

\*Como você acompanha esse desempenho de seu filho? De que forma fica sabendo sobre o aproveitamento e os resultados dele?

\*Você sabe dizer como seu filho é avaliado atualmente na escola? O que os/as professores/as fazem para avaliar a aprendizagem? Em que momentos ocorrem essas avaliações?

\*Você concorda com essa forma de avaliação? Acha que tem funcionado bem? Por quê?

\* Na sua opinião, para que serve a avaliação na escola?

\* Você acha que na escola Anísio Teixeira a avaliação tem cumprido bem essa função? Por quê?

\*Você concorda com o uso de conceitos no lugar de notas? Por quê? Quais as vantagens e desvantagens?

\*Você entende bem os boletins enviados pela escola? Costuma ter dúvidas? Conversa com seu filho sobre o boletim? Como?

\* Tem alguma outra dúvida sobre o processo de avaliação na escola?

\* Nas reuniões de pais, o processo de avaliação é bem esclarecido pela escola? Como isso é feito?

\* Nas reuniões, os pais têm oportunidade de dar sua opinião sobre as formas de avaliação adotadas? Como isso é feito?

\* A escola faz alguma coisa para incentivar os pais a acompanharem a vida escolar de seus filhos? O quê?

\* Se um pai ou mãe quiser questionar a forma de avaliação adotada pela escola, você acha que ele/a tem esse direito? Por quê? Como deve proceder? Quem deve procurar?

\* Você participa das decisões relativas à avaliação na escola (seja de forma direta, no colegiado ou outra forma, seja por meio de sugestões, etc.)?

\* Você já foi chamado na escola para conversar sobre o desempenho de seu filho? Compareceu? Como foi a conversa? Você mudou alguma coisa depois disso, no acompanhamento a seu filho? Tomou alguma providência diferente?

\* Você já procurou a escola para conversar sobre o aproveitamento de seu filho, sem ter sido chamado? Foi bem recebido? A escola atendeu suas solicitações? Mostrou-se aberta a críticas? Tomou alguma providência diferente?

\* A escola costuma enviar bilhetes sobre o aproveitamento de seu filho? De que tipo?

\* Você costuma enviar bilhetes para a escola a respeito do aproveitamento de seu filho? Em que situações?

\* Na sua opinião, a relação entre família e escola é importante? Até que ponto? Por quê?

Como avalia a relação família-escola, na Anísio Teixeira atualmente?

\* Melhorou ou piorou em relação a outras épocas? Por quê? O que aconteceu de diferente?

## **6.3 ANEXO C**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DA ESCOLA ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA**

Nome, idade, cargo na escola, formação acadêmica (o que – onde – quando), tempo de experiência na Educação, no Magistério, nesta escola e na atual função. Outras experiências relevantes.

**Em que consiste a proposta de ciclos?**

**Com qual objetivo o Estado implantou essa proposta?**

**Como a proposta de ciclos foi implantada na escola?**

\* A implantação dos ciclos foi uma decisão da escola ou uma imposição da SEE? Na época, como se posicionaram, em relação à proposta, os diferentes grupos (professores – administração da escola – pais).

\* Reuniões, conversas, treinamentos, documentos?

\* Envolvendo quais segmentos da escola?

\* As famílias foram consultadas antes da decisão ou foram informadas depois? De que modo?

**O que a escola tem feito atualmente para se adequar à proposta de ciclos?**

**Você acha que a escola atualmente se caracteriza como uma escola de ciclos? Que dados te permitem dizer isso?**

**Na sua opinião, quais são os resultados atuais da implantação dos ciclos na escola: que benefícios trouxe (ou não) e que desafios/problemas existem?**

\* Há mais benefícios ou mais problemas?

**Você acha que a família atualmente compreende a proposta de ciclos? Quais indícios permitem chegar a essa conclusão?**

\* Existem atualmente questionamentos das famílias quanto à proposta de ciclos? Quais são? Saberá citar pais que apresentam esses questionamentos?

**Como é realizada atualmente, na escola, a avaliação dos alunos?**

\* Objetivos da avaliação

\* Instrumentos avaliativos

\* Momentos em que os alunos são avaliados (quando)

\* Como se chega aos conceitos (nas atividades escritas e das atividades escritas para o diário de classe e o boletim).

**Como você tem percebido a avaliação dos alunos na escola (tem funcionado bem ou não? Concorda com os encaminhamentos ou não?)**

\* Você concorda com o tipo de notação escolar em conceitos? Vantagens e desvantagens.

\* Você tem dúvidas quanto ao processo avaliativo na proposta de ciclos?

**No seu ponto de vista, qual o envolvimento dos pais no que se refere à avaliação escolar?**

\* Compreendem as formas de avaliação adotadas pela escola?

\* Concordam com a notação em conceitos?

\* Fazem algum tipo de questionamento? Qual?

\* Acompanham os processos avaliativos dos filhos? De que forma?

\* Participam das decisões relativas à avaliação na escola (seja de forma direta, no colegiado ou outra forma, seja por meio de sugestões, etc.)?

**A escola utiliza alguma estratégia ou prática para envolver os pais no processo avaliativo dos filhos? Qual (is)?**

- \* Envolver no acompanhamento do processo avaliativo do próprio filho.
- \* Envolver na discussão do processo avaliativo na escola.
- \* Os pais têm oportunidades de discutir e avaliar as formas de avaliação adotadas?

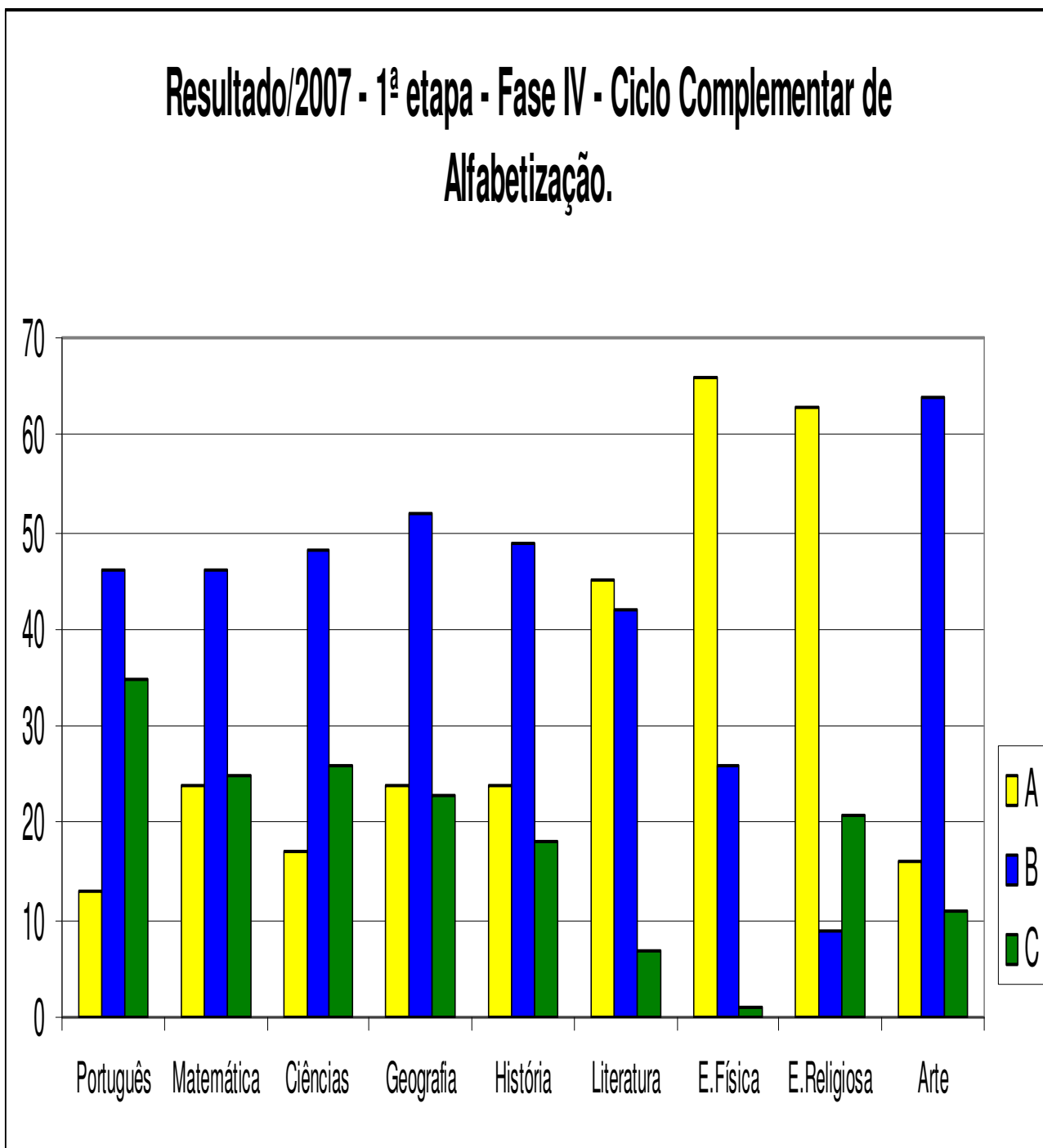
**Para você, qual o grau de importância da relação família-escola? Por quê?**

**Como avalia a relação família-escola, na Anísio Teixeira atualmente?**

- \* Teve avanços em relação a outras épocas? Quais? Em virtude de que processos?

#### 6.4 ANEXO D

GRÁFICO ELABORADO PELA E. E. ANÍSIO TEIXEIRA COM O RESULTADO DOS ALUNOS DA FASE IV NA 1ª ETAPA LETIVA DE 2007.



## 6.5 ANEXO E:

**ORGANIZAÇÃO ATUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS, CONFORME RESOLUÇÃO SEE/MG 469/03.**

<b>Ciclo Inicial de Alfabetização</b>	Fase Introdutória	1º Ano
	Fase I	2º Ano
	Fase II	3º Ano
<b>Ciclo Complementar de Alfabetização</b>	Fase III	4º Ano
	Fase IV	5º Ano
<b>Série</b>	5ª	6º Ano
	6ª	7º Ano
	7ª	8º Ano
	8ª	9º Ano