
O impacto da avaliação escolar na relação das famílias populares com a escola organizada em ciclos¹

ELÂNIA DUARTE DINIZ*

Resumo

Neste artigo, analisa-se a relação das famílias populares com a escola, focalizando as práticas e concepções dessas duas instâncias de socialização em torno da avaliação escolar no contexto específico da política educacional dos ciclos. Os dados da pesquisa, colhidos de famílias da cidade de Belo Horizonte e dos profissionais de um estabelecimento de ensino da rede estadual mineira, revelam que a avaliação escolar é, sem dúvida, uma das fontes de conflitos – implícitos ou explícitos – no quadro das interações entre pais e professores. Isso confirma a hipótese de que há 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 das relações família-escola. Ciclos. Avaliação escolar.

Introdução

A proposta de ensino em ciclos é uma realidade nas escolas públicas de todo o Brasil e traz, em seus fundamentos, alterações que perpassam por múltiplas variáveis da organização pedagógica. Como não poderia deixar de ser, uma política educacional

¹ Os dados desta pesquisa foram colhidos da dissertação de mestrado intitulada *Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

com pressupostos ousados e sofisticados toca no âmago da avaliação escolar, alterando as concepções que educadores e pais de alunos assumem em relação a ela.

Assim, há que se reconhecer que a avaliação escolar torna-se um meio privilegiado para investigar a relação entre duas instâncias de socialização que, de acordo com diversos estudos sociológicos, apresentam constantes manifestações de tensão: famílias populares e escola.

Nesse texto, propomo-nos, à luz do referencial sociológico das relações família-escola, examinar os dados provenientes da pesquisa de mestrado por meio dos quais se investigou de que forma e em que medida as lógicas e padrões de socialização das famílias populares e da escola se influenciam mutuamente, configurando condutas, concepções e estratégias de ambas as instituições em relação à avaliação na proposta de ciclos, em uma escola da rede estadual de ensino em Minas Gerais.

A proposta de ciclos

A expressão “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 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 foi utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo, sem a possibilidade de reprovação entre eles. A ideia 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)

No entanto, foi a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 939496 que tal modo de organização do ensino manifestou tendência crescente de expansão, como uma das formas alternativas de estruturação escolar. Entretanto, embora tenha ocorrido um incremento expressivo das redes de ensino funcionando com o 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.

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; SOUSA, 2005)

Sobre as alterações que essa política pressupõe no cotidiano escolar, 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. 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, no 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.

No que se refere ao Estado de Minas Gerais – lócus da pesquisa que ora alicerça as análises deste trabalho –, os anos iniciais têm dois ciclos de alfabetização: Ciclo Inicial, com duração de três anos e Ciclo Complementar, com duração de dois anos (MINAS GERAIS, 2004). De acordo com a resolução Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) n. 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 SEE/MG, essa organização tem como meta propiciar, principalmente às crianças das camadas populares, possibilidades de alcançar níveis mais elevados de escolaridade. No entanto, para que tal meta seja alcançada, é necessário, ainda de acordo com a SEE/MG, que a escola desdobre o espaço da aula numa perspectiva ampliada, possibilite a diversidade de agrupamentos e reagrupamentos entre os alunos, recorra a diferentes recursos didáticos, dentre outros aspectos.

Assim, para promover o sucesso escolar, a proposta de ciclos baseia-se em pressupostos que, por propor alterações substanciais na prática pedagógica, podem causar transtornos, medo e insegurança nos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Entretanto, a avaliação da aprendizagem 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, dentre outros aspectos, 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.

Tais alterações permitem que os vários atores sociais – pais, estudantes, professores, imprensa – assumam posições diferenciadas no que se refere à proposta de ciclos. Uns a defendem sob o argumento de que os alunos se tornam 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 de a evasão e a 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.

Os elementos elencados não esgotam todos os pontos que, reunidos, compõem a proposta de ciclos. Eles foram selecionados para oferecer ao leitor um embasamento para as discussões que se farão a seguir.

Os sujeitos investigados

Investigar as concepções e práticas das famílias de camadas populares mediante avaliação escolar na proposta de ciclos implicou selecionar, para estudo, um estabelecimento que atendesse a essa camada social e que pautasse a sua organização escolar segundo os pressupostos da proposta.

Nesse sentido, o estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa foi indicado pela SEE/MG, que sugeriu, entre os estabelecimentos da rede estadual de ensino em Belo Horizonte, aquele que apresenta uma implementação mais adiantada no que se refere à proposta de ciclos e cuja participação familiar é mais efetiva na escolarização dos filhos. Tal estabelecimento atende, exclusivamente, a alunos que cursam os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais são divididos em fases, a saber: Fases Introdutória I e II, do Ciclo Inicial de Alfabetização; e Fases III e IV, do Ciclo Complementar de Alfabetização.

A investigação deu-se nas três únicas turmas da Fase IV (antiga 4ª série), nas quais se observou a dinâmica pedagógica, as estratégias avaliativas utilizadas e a participação dos alunos nesse contexto. A escolha pela referida fase se justifica 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 dos familiares nesse momento de transição de ciclos; e as estratégias utilizadas pela família e pela escola no que se refere à progressão do aluno.

Foram entrevistadas as três professoras que ministravam aulas nas turmas da Fase IV, a coordenadora pedagógica e a diretora do estabelecimento. Todas as profissionais investigadas possuem nível superior em educação e três delas têm pós-graduação *lato sensu*.

As educadoras alegam que utilizam de vários instrumentos avaliativos com os alunos, além da prova escrita, e esclarecem que os resultados da avaliação são expressos por meio dos conceitos A, B e C, representando, respectivamente, se o aluno alcançou, alcançou parcialmente ou não alcançou os objetivos propostos para o nível de ensino.

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. Foram selecionados, 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. Dessa forma, 12 famílias foram escolhidas e entrevistadas em suas moradias.²

As entrevistas ocorreram com as mães dos alunos que declararam, dentre outros aspectos, que possuíam ocupações pouco

² Com exceção de uma mãe, que somente pôde conceder a entrevista em seu local de trabalho.

qualificadas (copeira, auxiliar de serviços gerais, costureira, atendente de enfermagem, dona de casa, etc.), apesar de grande parte delas possuir o Ensino Médio. A mesma situação se repetiu com seus cônjuges (serralheiro, eletricista, porteiro, bombeiro hidráulico, pedreiro, auxiliar de jardinagem, lanterneiro, etc.). As baixas condições materiais, a pouca qualificação profissional e a ausência de perspectiva em relação ao alcance de níveis mais altos de escolarização são traços característicos das famílias entrevistadas.

No tópico seguinte lançamos mão da literatura sociológica das relações família-escola, a qual contribuirá para reflexões que se farão no último item deste trabalho, quando da análise da avaliação escolar como mediadora entre essas duas instâncias de socialização.

A relação das famílias populares com a escola, na ótica dos estudos sociológicos contemporâneos

No Brasil, pode-se afirmar que, nas duas últimas décadas, os pesquisadores começaram 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 sua interação com o mundo escolar. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000)

Os estudos sociológicos mostram, também, a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estabelecem com a instituição de ensino. Entretanto, busca-se atualmente fugir das análises deterministas – que

atribuíam o sucesso escolar do aluno unicamente à sua classe social – e investiga-se, com base no pressuposto da capacidade de ação dos atores sociais, as práticas e estratégias cotidianas dos indivíduos e seu significado para as famílias.

No que se refere à relação das famílias das camadas populares com a escola, o traço que talvez designe melhor essa interação poderia, segundo Nogueira (1991, p. 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. Essa “contradição” aparece de forma clara nos depoimentos de algumas das famílias pesquisadas:

A escola é tudo, né? Porque igual eu falo com ela [com a filha], que eu parei de estudar há muito tempo Ela está indo lá [para escola] 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? (Mãe de aluna)

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 os filhos e a escola só sabe cobrar da gente, mas não ajuda em nada... (Mãe de aluno)

Thin (2006) esclarece que se trata de dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes e de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado. Para o autor, as famílias de classes populares tendem a atribuir sentido à prática pedagógica com base no que julgam como a vida verdadeira: a vida laboriosa, horários rígidos e extensos, vigilância severa, dentre outros,

o que é caracterizado por Thin (2006) como “lógica do trabalho braçal”.

Isso torna compreensível o fato de certas famílias apresentarem dificuldades em perceber o sentido pedagógico de grande número de atividades escolares contempladas na proposta de ciclos (jogos, dinâmicas, contação de histórias, etc.). Muitos pais consideram que tais tipos de atividade exigem pouco do filho e lamentam o fato de as professoras terem “afrouxado” a forma de ensinar, deixando os alunos atrasados, menos estudiosos e mal preparados:

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? (Mãe de aluno)

Fato concreto é que os pais se preocupam se a escola está propiciando aos filhos melhores condições de progressão social. Para a maior parte das famílias de camadas populares, o domínio dos saberes escolares pelos filhos é definido, antes de tudo, como um passaporte para o emprego que garanta o sucesso social (CHARLOT, 2005; PERRENOUD, 1995). Sobre isso, Charlot (2005, p. 67) 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.

A seguir, é apresentada a fala de uma das entrevistadas na qual ficam nítidas as estratégias de que ela se serve para assegurar um capital escolar que propicie à filha maiores 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. (Mãe de aluna)

Procurando identificar certas características comuns entre as famílias populares, Viana (2005) indica que elas tendem a expressar um *ethos* muito diferente – quando não divergente – do *ethos* da cultura da escola, uma vez que o modo de pensar, de perceber, de sentir e de falar dessas mulheres, de modo geral, não se coadunam com aqueles que fundamentam e regem a vida escolar. Segundo apontam pesquisas disponíveis (ABREU, 2002; GLÓRIA, 2002; LAHIRE, 1997; NOGUEIRA; ABREU, 2004; SILVA, 2003; TERRAIL, 1997; THIN, 2006; VIANA, 2005), esses diferentes “estilos” de conduta, de linguagem, de posturas corporais, de vestuário, dentre outros, parecem implicar uma distância entre família e escola, no que diz respeito aos modos de conceber e atuar diante da educação escolar.

No que diz respeito à apreciação que a instituição de ensino emite em relação às famílias dessa camada social, há 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, 2003, p. 119). Entretanto, alguns autores argumentam que o não comparecimento do pai à escola ou os maus resultados avaliativos da criança não significam, inevitavelmente, desinteresse pela escolarização do filho, tampouco ausência de incentivo e de apoio em casa (MONTANDON, 1996; LAHIRE, 1997; SILVA; LIMA, 2002;

TERRAIL, 1997; CHARLOT, 2005), como veremos no próximo tópico.

Com base no 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 com base em pressupostos nem sempre são explicitados ou conhecidos pelos educadores.

A avaliação escolar como mediadora na relação das famílias com a escola

Perrenoud (1999) – 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 que a avaliação escolar constitui um importante mecanismo de conexão entre a família e a instituição escolar. Os pais são, com regularidade, solicitados a assinar boletins escolares, verificar provas e notas e tomar conhecimento do nível de aprendizado do filho. Nota-se que a avaliação tranquiliza a família sobre as chances de êxito da criança ou prepara os pais para um possível fracasso no 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 na 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, p. 148)

De fato, os dados obtidos com as famílias investigadas confirmam os argumentos de Perrenoud (1999), no que se refere à preferência pela notação numérica ao uso de conceitos. De acordo com Nogueira e Abreu (2004) isso acontece porque essas famílias 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. Foi possível perceber que, sem as notas, a maioria das famílias entrevistadas se mostrou “perdida” em meio a conceitos⁴ que dizem pouco, para elas, sobre o desempenho dos filhos.

⁴ Os conceitos na escola investigada são representados pelas letras A, B e C, indicando se o aluno alcançou – em relação ao nível de ensino – os objetivos propostos, alcançou-os parcialmente ou não os alcançou, respectivamente.

*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. (Mãe de aluna, grifo nosso)*

Os pais investigados reconhecem que há vários instrumentos avaliativos além da avaliação escrita. No entanto, um fato que chama a atenção é a superioridade atribuída pelos pais à avaliação atitudinal dos filhos em relação a outras formas de avaliação.

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. (Mãe de aluna)

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 no trecho acima. Percebe-se que os pais das camadas populares dão muita importância aos valores comportamentais transmitidos pela instituição de ensino.

Não há, pois, como negar que uma 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.

Estudos realizados por Dalben *et al.* (2000, p. 80) indicam que essas mudanças aparecem como um dos aspectos de maior visibilidade verificados em escolas organizadas por ciclos⁵ 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”. 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 desconhecimento e rejeição das famílias quanto às mudanças avaliativas estabelecidas na escola e, principalmente, à não retenção dos alunos. O estabelecimento de ensino dos filhos tem sido designado como *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

⁵ O estudo em questão refere-se à implementação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (Programa Escola Plural).

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:

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 Pedagógica)

É interessante notar que muitos professores relacionam o desempenho do aluno com a participação⁶ dos pais na escola. Há, muitas vezes, por parte dos professores, o argumento de que, quando os pais são “participativos”, o aluno apresenta um desempenho escolar superior ao das crianças cujos pais são considerados menos “participativos”. Tal fato parece propiciar uma causalidade inevitável na concepção do educador, que passa, paulatinamente, a estender os resultados escolares dos seus alunos às suas famílias. Entretanto, essa concepção é negada quando constatamos que tanto há alunos com bons resultados escolares provenientes de famílias consideradas “invisíveis” pela escola quanto alunos com desempenho escolar insatisfatório em que as famílias são presentes em sua escola e escolarização.

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 questões bem mais amplas e complexas do que problemas de falta de informação, entendimento ou compreensão dos

⁶ A participação dos pais é percebida pelos educadores da instituição investigada, sobretudo, como presença física na escola, através das festas e reuniões.

seus eixos norteadores. Para esse autor, é preciso considerar que os pais de camadas populares constroem a “forma de ver” a instituição escolar de suas próprias experiências sociais e de suas lógicas de socialização. De fato, as mães pesquisadas se consideram ativas no processo avaliativo dos filhos; ao contrário do que julgam as professoras:

Acompanho o dever, peço para corrigir os erros, vou a palestras, festas, mando bilhete, vou a todas as reuniões e, então, as professoras me perguntam o que eu posso fazer para estar ajudando... (Mãe de aluno)

É interessante notar que as reuniões de pais convocadas pela escola representam o momento privilegiado pelos educadores, para o envolvimento da família no processo avaliativo dos filhos. No entanto, 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 ao invés de diminuí-las. Elas constituem modos de sujeição dos pais aos professores, sob “o disfarce de conversa polida e cooperação madura” (SILVA, 2003, p. 67). O autor constata, ainda, que a escola procura estreitar os laços com os pais mediante o apoio destes aos filhos em casa. No entanto, esse apoio é definido pela escola, refletindo somente os seus pontos de vista. A esse respeito, Silva (2003, p. 68) assinala que os professores tendem, por meio desses esquemas de apoio, a tornar os pais em “agentes dos professores”.

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. (Professora da Fase IV)

Constata-se 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 a participar –, distanciado daquele que ela conhecia como “pedagogicamente correto”.

Conclusão

Esta pesquisa foi profícua em nos oferecer subsídios para constataremos que não se pode compreender a relação que os pais e a escola mantêm entre si mediante a avaliação escolar, sem levar em conta as mudanças ocorridas tanto no seio da família quanto nos 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 (1998) 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 da “nova zona de interação” entre as esferas escolar e familiar (ZANTEN, 1998, p. 187 *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 96), nos dados da pesquisa chama-se 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 investigada evidencia uma “imbricação” crescente (TERRAIL, 1997) com as famílias atendidas, quando avalia os alunos nos aspectos moral e comportamental, antes de responsabilidade, sobretudo da família. Seria, porém, ingênuo pensar que a interação entre os estabelecimentos de ensino e as famílias ocorre sem tensões ou contradições.

Os dados da pesquisa 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. 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 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 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.

Abstract

THE IMPACT OF STUDENT EVALUATION ON THE RELATIONSHIP OF LOW INCOME FAMILIES WITH SCHOOL ORGANIZED IN CYCLES

This article analyzes how low-income families relate to school, focusing on the practices and conceptions of these two instances of socialization with respect to student evaluation in the specific context of the educational cycle policy. The data of the research collected from families from the city of Belo Horizonte and professionals at an educational establishment in Minas Gerais discloses that the student evaluation is, without a doubt, one of the sources of conflicts – implicit or explicit – in the interactions between parents and teachers, confirming the hypothesis of that there is a strong contradiction between the logic that guides the practices of low-income families and the school logic as it relates to evaluation in the proposal of cycles.

Key-words: *Sociology of family-school relationship. Cycles. Student evaluation.*

Résumé

L'IMPACTE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE SUR LA RELATION DES FAMILLES POPULAIRES À L'ÉCOLE ORGANISÉE EN CYCLES

L'article analyse la relation des familles populaires à l'école tout en focalisant les pratiques et les conceptions de ces deux instances de socialisation autour de l'évaluation scolaire dans le contexte spécifique de la politique éducative dite de cycles. Les données de la recherche, obtenues au sein des familles de la ville de Belo Horizonte et des professionnels d'un établissement scolaire du réseau public de l'État du Minas Gerais, ont révélé que l'évaluation scolaire est sans aucun doute l'une des sources du conflit – implicite ou explicite – entre parents et enseignants. Cela vient confirmer l'hypothèse selon laquelle il y aurait une forte contradiction entre les logiques qui orientent les pratiques des familles populaires et les logiques scolaires concernant l'évaluation proposée par l'école organisée en cycles.

Mots-clés: *Sociologie des relations famille-école. Cycles. Évaluation scolaire.*

Referências

- ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.
- DALBEN, Â. I. L. et al. *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. 147 p.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. 2002. 237 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Orientação SEE n. 1, de 5 de fevereiro de 2004: ensino fundamental de 9 anos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 15-26, maio 2004.
- MONTANDON, C. Lês relations des parents avec l'école. *Lien Social et Politiques-RIAC*, Montréal, n. 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*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paideia*, Ribeirão Preto, n. 14-15, p. 90-103, fev./ago.1998.
- 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*, Belo Horizonte, n. 39, p. 41-60, jul. 2004.

- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.
- 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 2002. p. 97-131.
- SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto-Portugal: Afrontamentos, 2003.
- TERRAIL, J.-P. La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, Paris, n. 25, p. 67-83, 1997.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *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 lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.
- ZANTEN, H.-van A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques-RIAC*, Montréal, n. 35, p. 125-135, 1996.
- ZANTEN, H.-van A. *Lés familles face à l'école: rapports institutionnels et relations sociales*. In: DUMING, P. (Org.) *Education familiale: um panorama des recherches internationales* Paris: MIRE/Matrice *apud* NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família escola: novo objeto na sociologia da educação. *Cadernos de Psicologia e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 14-15, p. 185-207, 1998.