



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSE MEIRE DA SILVA E OLIVEIRA

**PAIS/RESPONSÁVEIS E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS**

**BRASÍLIA
JULHO/2011**

ROSE MEIRE DA SILVA E OLIVEIRA

**PAIS/RESPONSÁVEIS E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, vinculada a área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

**BRASÍLIA
JULHO/2011**

ROSE MEIRE DA SILVA E OLIVEIRA

**PAIS/RESPONSÁVEIS E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, vinculada a área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente.

Brasília, 01 de julho de 2011

Comissão Examinadora

Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Orientadora - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Carmyra Oliveira Batista
Examinadora Externa - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)

Professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Examinadora - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges
Suplente - Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho a vocês, pais/responsáveis, que em meio a tantas diversidades encontram forças para educar os filhos e creem na escola como espaço relevante para a formação social, cultural e, acima de tudo, de humanização.

Aos profissionais de educação - docentes, orientadores educacionais, professores das salas de recursos, pedagogos e psicólogos - que procuram superar os obstáculos educacionais por acreditarem no protagonismo da família e na capacidade dos estudantes, ajudando-os a transformar sonhos em realidades!

Aos gestores que respeitam e valorizam as famílias em suas singularidades e buscam oportunizar no âmbito escolar espaços dialógicos concretos entre os sujeitos sociais, rompendo com paradigmas cristalizados que silenciam, que excluem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual que me proporcionou, e a sua Mãe Santíssima, por me ter consolado nos momentos de aflições e incertezas.

A Anthony, meu marido, e a meus filhos Daniel, Gustavo e Augusto que, em suas particularidades, compreenderam minhas ausências como esposa e mãe que, mesmo perto, estava longe, imersa nos estudos. Filhos, agradeço a paciência quando mamãe estava nervosa e, sobretudo, não terem abandonado o barco e remado comigo até a outra margem do rio. Amor, pelos momentos em que estive a meu lado, dando-me forças para continuar, quando eu duvidava de minha capacidade. Enfim, descobrimos que tudo passa e serve como aprendizado. Eu amo vocês!

A minha mãe, exemplo de educadora, que me ensinou a acreditar nas pessoas e ter alegria no viver.

A meu pai, *in memoriam*, porque tenho certeza que estaria compartilhando comigo os momentos difíceis e alegres pelos quais passei neste período.

A meus irmãos, Sérgio, Adriano, Rosane e Charles. Tê-los a meu lado é motivo de muita alegria.

A Dalva, minha sogra, Maria, minha segunda mãe, Núcia e Zélia, companheiras na luta diária. A Rachel, amiga encorajadora, e ao Webert pela presença. A todos, obrigada pelo carinho e atenção que me fortaleceram.

Aos irmãos da Comunidade 2 do Neocatecumenato do Santuário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro pelas orações, força espiritual e por compreenderem minhas ausências.

A todos os amigos, em especial a Carolina Gurgel, Cristiane, Edilene, Eri, Maria José, Maria Antônia, Marilene, Raquel de Alcântara, Sandra Zita que, em diferentes momentos, neste período do mestrado, me disseram palavras de ânimo e conforto e souberam ouvir pacientemente minhas preocupações como mãe, esposa, filha, mestranda e professora.

À amiga Enílvia, pelo companheirismo durante todo o mestrado, socialização de livros, ideias, cumplicidade nas alegrias e dificuldades no mestrado.

Aos colegas do GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - que oportunizaram leituras, discussões, estudos que contribuíram para meu crescimento profissional.

À escola onde realizei a pesquisa, equipe gestora, professores, auxiliares de ensino, estudantes pela cordial acolhida e disponibilidade em contribuir com o presente estudo.

Em especial aos interlocutores participantes da pesquisa - pais/responsáveis, diretora, supervisora pedagógica e professora Linda Rosa — pelo apoio dado para o êxito desta pesquisa: meu muito obrigada!

À Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges pela competência, ética, diálogo franco. Com certeza, a oportunidade de ter sido sua aluna em dois semestres na Faculdade de Educação/UnB contribuiu de forma significativa para o direcionamento de meus estudos e minha formação no mestrado.

Aos componentes da banca na qualificação do projeto, Professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Professor Jefferson Mainardes, Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges e, na defesa da dissertação, incluindo a Professora Dra. Carmyra Oliveira Batista, muito obrigada pelas valiosas contribuições à dissertação.

A minha mestra e orientadora Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, por todos os momentos em que estivemos juntas: sempre aprendi algo. Muito obrigada pela paciência em compreender as adversidades pelas quais passei durante o mestrado. Com maestria ensinou-me por sua organização, competência, palavras encorajadoras. Gostaria de manifestar minha admiração por ser a professora educadora que fez diferença em minha formação pessoal e profissional.

*O ano que vem vai ser diferente...
Vou perguntar logo quais são os critérios de
avaliação para eu ter mais condições de acompanhar
minha filha em casa, não exigir muito e
valorizar o que ela sabe.*

(Fala de uma mãe, em entrevista, em 08.12.2010)

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa realizada em 2010, desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. Teve como objetivo central compreender as percepções e os significados de um grupo de pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens. Por meio de estudo de caso com observação do cotidiano escolar, análise documental, realização de grupos focais e entrevistas, sendo os pais/responsáveis os principais interlocutores, a pesquisa de abordagem qualitativa trouxe à tona, a partir das percepções e significados atribuídos pelos pais/responsáveis, evidências significativas atinentes ao processo avaliativo da aprendizagem: em que consiste, para que serve e como é realizada, quem deve avaliar e ser avaliado, o uso que é feito de seus resultados, o envio de seus resultados aos pais/responsáveis, como seus filhos se sentem ao serem avaliados, como eles próprios se sentem diante da avaliação praticada, sugestões para reorganização do processo avaliativo. A pesquisa empírica investigou um contexto de ensino ciclado, no qual se adotou a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA - utilizada como estratégia pedagógica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede pública de ensino. As análises dos dados evidenciados foram fundamentadas em Esteban, Hoffmann, Jacomini, Malavasi, Mainardes, Nogueira, Paro, Perrenoud, Sordi, Veiga, Villas Boas, entre outros, que mantiveram congruência para o escopo deste trabalho. Os resultados obtidos revelaram que, embora haja um discurso de envolvimento da família no contexto da escola, os pais/responsáveis não participam efetivamente do processo avaliativo da aprendizagem de seus filhos/estudantes. Normalmente, são vistos como expectadores e não como partícipes desse processo, em instâncias avaliativas institucionalizadas na escola. Constatou-se que os pais/responsáveis valorizam a concepção formativa da avaliação e percebem que as práticas avaliativas compreendem aspectos formais (provas, tarefas de casa, atividades em sala de aula) e informais (juízos sobre valores e atitudes dos filhos/estudantes) que compõem o olhar avaliativo da professora sobre a aprendizagem dos alunos. Além disso, eles manifestaram entender que seus filhos são avaliados, também, por terem ou não acompanhamento familiar. Diante desse contexto, se sentem constrangidos e “obrigados” a responder pela não-aprendizagem dos filhos/estudantes e pouco esclarecidos acerca de conceitos e critérios avaliativos adotados pela escola. Isso se reflete diretamente na autoestima tanto dos pais/responsáveis quanto dos estudantes. Entretanto, almejam contribuir de forma mais efetiva e colaborativa para a qualidade do ensino e ação educativa da escola. Torna-se, portanto, necessário que o discurso da participação efetiva da família se transforme em ação firmada pelo projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista não somente a valorização de seus saberes, mas ações substanciais de inclusão dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem. Isso fará com que a escola se torne um espaço transparente e coletivo de reflexão e discussão, possibilitando uma nova lógica avaliativa, sobretudo ética e comprometida com a emancipação dos sujeitos que fazem parte de seu cotidiano.

Palavras-chave: Pais/responsáveis. Avaliação. Trabalho pedagógico. Aprendizagens.

ABSTRACT

This paper refers to a research carried out in 2010 with the main objective of understanding the perceptions and meanings of a group of parents and legal guardians with regard to the learning evaluation developed in a 3rd grade class of Elementary School in the public school system of the Federal District, Brasilia, Brazil. By way of a case study with observation of day-to-day school life, document analysis, focal groups and interviews, when the main interlocutors were the parents/guardians, the qualitative approach research brought forth significant evidence related to the learning evaluation process, based on the perceptions and meanings given by the parents/guardians. The aspects that arose were: what does the process consist of, what purpose does it serve and how is it carried out, who should evaluate and who should be evaluated, how are the results of the evaluation used, how are the results sent to parents and guardians, how do the children feel about being evaluated, how do the parents/guardians themselves feel in view of the evaluation performed, and suggestions for the reorganization of the evaluation process. The empirical research investigated a cycled educational context in which the pedagogical proposal adopted was that of the BIA - Initial Literacy Block – used as a pedagogical strategy by the Federal District’s State Secretary of Education, to set up the 9-year Elementary School in the public system schools. The analyses of the data evidenced were supported in Esteban, Hoffmann, Jacomini, Malavasi, Mainardes, Nogueira, Paro, Perrenoud, Sordi, Veiga, Villas Boas, among others, who kept congruence for the scope of this paper. The results obtained revealed that, even though there is a discourse regarding the involvement of the families in the school context, parents and guardians do not actually effectively participate in their children’s/students’ learning evaluation process. They are usually seen as spectators and not as participants in the process, during institutional evaluative instances at the school. It was detected that parents/guardians value the formative conception of evaluation and perceive the evaluative practices as comprehending formal aspects (tests, homework, classroom activities) as well as informal ones (value judgment and attitudes of the children/students) that make up the teacher’s evaluative appreciation of her students’ learning. In addition, they expressed their understanding that their children are also evaluated for having family support, or not. Within this context, they feel embarrassed and “compelled” to respond for the non-learning of their children/students, and are not very clear on the evaluation concepts and criteria adopted by the school. This is directly reflected on the self-esteem of both parents/guardians and students. However, they intend to effectively and collaboratively contribute to the quality of learning and of the school’s educational action. It is, therefore, necessary that the discourse of the family’s effective participation become action established by the school’s political-pedagogical project, with the objective not only of valuing knowledge but also substantial actions of inclusion of the parents/guardians in the learning evaluation process. This will make the school a transparent, collective environment for reflection and discussion, allowing for a new evaluation logic, especially ethical and committed with the emancipation of the subjects part of its daily life.

Key words: Parents/guardians. Evaluation. Pedagogical work. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções de teses e de dissertações da BDTD, no período de 2000 a 2009.....	19
Quadro 2	Produções de teses e de dissertações da Stremel (2010), no período de 2000 a 2009.....	21
Quadro 3	Produções de teses e de dissertação por temática, no período de 2000 a 2009 das fontes BDTD e Stremel (2010).....	22
Quadro 4	Produções da ANPEd, no período de 2000 a 2009.....	26
Quadro 5	Temas abordados nas produções acadêmicas da ANPEd- 2000 a 2009.....	27
Quadro 6	Produções de tese e dissertações por temas, no período de 2000 a 2009, correspondentes às três fontes consultadas – BDTD, Stremel (2010) e ANPEd.....	33
Quadro 7	Cronograma de atividades/conteúdos.....	73
Quadro 8	Síntese dos Grupos Focais.....	81
Quadro 9	Perfil geral dos pais/responsáveis participantes dos grupos focais.....	84
Quadro 10	Perfil geral dos pais/responsáveis participantes da entrevista.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
DETRAN	Departamento de Trânsito
DF	Distrito Federal
DRESAM	Diretoria Regional de Ensino de Samambaia
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RA	Região Administrativa
RAv	Registro de Avaliação
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIADE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TC	Tarefa de Casa
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

I CAPÍTULO

REFLEXÕES INICIAIS.....	14
1.1 Professora-mãe... O princípio de um olhar investigativo.....	15
1.2 Preciosidades teóricas: a existência de outras pesquisas.....	18
1.3 O encontro com o objeto de pesquisa.....	34
1.4 Objetivos propostos.....	38

II CAPÍTULO

A REALIDADE INVESTIGADA.....	41
2.1 O contexto escolar.....	41
2.2 Aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição.....	48
2.3 A proposta pedagógica: o Bloco Inicial de Alfabetização.....	56

III CAPÍTULO

O CAMINHO PERCORRIDO.....	63
3.1 Em busca de uma experiência exitosa: o local.....	65
3.2 Os interlocutores.....	67
3.3 Os Procedimentos/Instrumentos.....	69

IV CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	89
4.1 Pais/responsáveis e a Escola.....	89
4.2 Avaliação das Aprendizagens: fragilidades e possibilidades.....	96
4.3 Pais/responsáveis e a Avaliação das Aprendizagens.....	104

V CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E A ESCOLA: O QUE PENSAM UM DO OUTRO?.....	124
5.1 A escola em relação aos pais/responsáveis.....	124
5.2 Os pais/responsáveis em relação à escola investigada.....	133

VI CAPÍTULO

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA	137
6.1 A preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem do processo avaliativo da aprendizagem.....	147
6.2 Sala de Aula: as práticas avaliativas.....	158

VII CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E A AVALIAÇÃO.....	173
7.1 Com a palavra os pais/responsáveis.....	173
7.1.1 A autoestima diante das práticas avaliativas.....	184
7.1.2 Tarefa de Casa: uma obrigação?.....	190
7.1.3 Alusões ao Bloco Inicial de Alfabetização.....	196
7.1.4 Bilhetes: o que eles dizem?.....	202
7.2 Outras possibilidades na perspectiva dos pais/responsáveis.....	204
REFLEXÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES.....	228
ANEXOS.....	239

I CAPÍTULO

REFLEXÕES INICIAIS

Desde as primeiras iniciativas de democratização do acesso escolar, a partir da década de 1960 (SAYÃO e GROPPA, 2007), a relação entre família e escola vem intensificando-se. Atualmente, de forma significativa, os pais têm aparecido nos discursos das políticas educacionais, tanto públicas quanto privadas, como sujeitos ativos e potenciais colaboradores para uma escola de qualidade. Para que isso aconteça, as políticas educacionais proclamam a necessidade e o envolvimento da família na escola.

No sentido lato, estudos que se ocupam desse assunto (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008; SAYÃO e GROPPA, 2007) citam que ele é tratado por diferentes áreas do conhecimento por meio de uma diversidade de abordagens: histórica, política, psicológica, sociológica e antropológica, dando ênfase às relações entre escola, família e classes sociais. No campo educacional, geralmente enfocam as diferentes perspectivas e contextos de análise para compreenderem o papel social dos pais/responsáveis na escola e como as famílias pensam e se envolvem nos processos de escolarização e socialização dos filhos, mas não se referem a um aspecto pontual: às percepções das famílias sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola e em sala de aula.

É relevante que um processo avaliativo que tenha como foco a aprendizagem do estudante socialize as bases epistemológicas, os objetivos, os procedimentos e os critérios utilizados para avaliar com todos os envolvidos no processo educativo, inclusive com os pais/responsáveis. Observa-se que, por um longo período de tempo, a escola ignorou a presença da família ou não a incorporou em seu ambiente educativo (MALAVASI, 2010), o que resultou no silenciamento e secundarização dos pais/responsáveis como partícipes na vida escolar dos filhos/estudantes.

Cabe esclarecer que o uso dos termos associados *pais/responsáveis* neste texto justifica-se em função da existência das novas estruturas familiares surgidas paulatinamente há duas décadas, em consequência das transformações socioeconômicas e culturais, influenciadas pelo sistema político-econômico capitalista e pela globalização, que interferiu significativamente na dinâmica da estrutura familiar. Modificaram-se valores até então preservados e alterou-se o modelo tradicional da família nuclear burguesa, constituída por pai, mãe e poucos filhos.

Assim, o termo *pais* aqui utilizado refere-se às pessoas responsáveis pelo cuidado contínuo da criança no ambiente familiar (SYMANSKI, 2007), pois não se tem mais, na sociedade brasileira, apenas as figuras dos progenitores – pais e avós – como responsáveis pelo acompanhamento dos filhos/netos na escola. E, por isto, o emprego do termo associado *responsáveis*, por considerar também as pessoas que respondem, no cotidiano escolar, pela educação dos estudantes, independentemente do grau de parentesco com a família.

Nessa perspectiva, conceituar o termo *família*, nos dias de hoje, pode conduzir a que se incorra num grande risco, por não incluir todas as possibilidades de estruturas familiares existentes. Assim, para efeito deste estudo, entende-se que os membros de um mesmo grupo social responsável pelo aluno, que assumem o papel de pai e ou mãe, não sendo necessariamente os pais biológicos, sejam uma família. De acordo com Szymanski (2007),

Não há uma definição única de família, na forma de um modelo de família ideal. O que é ideal para um grupo de pessoas pode passar muito longe do que é ideal para outro. Há famílias e famílias, cada uma com sua especificidade. Podemos tentar, entretanto, pensar em algumas condições que podem estar presentes, focalizando a criança e o adolescente (SZYMANSKI, 2007, p.86).

Este estudo não se dedicou a aprofundar as condições sociais de origem das famílias e as diferentes formas como estas se relacionam com a escola. No entanto, o enfoque dado não desconsiderou que as famílias, assim como a instituição escolar, não estejam dissociadas de suas condições históricas e socioculturais.

Dar visibilidade aos que fazem parte da realidade escolar e do processo de escolarização dos estudantes – pais/responsáveis –, evidenciando como percebem e o sentido que atribuem ao processo avaliativo desenvolvido pela escola foi o propósito deste trabalho.

1.1 Professora-mãe... O princípio de um olhar investigativo

A gênese da vontade de ser professora teve como marco o quanto minha mãe se dedicava e exercia sua profissão com maestria, ministrando aulas de História, na rede pública, para alunos das séries finais do ensino fundamental. Influenciada por ela, decidi em 1981 cursar o magistério, na antiga Escola Normal de Ceilândia, região administrativa – RA do Distrito Federal – DF.

Desde 1985, sou professora na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse período de tempo, casei e fui mãe aos vinte e quatro anos, ministrei aulas nos anos iniciais de

ensino fundamental e passei por funções e escolas diferentes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF.

Lembro-me de que, quando iniciei a trajetória profissional, me deparei com uma turma que iniciava a alfabetização e com as dificuldades em relação a minha capacidade de avaliar. Havia uma sensação de ansiedade, misturada a uma angústia por perceber que eu não sabia o que avaliar, como avaliar, para que avaliar, que tipo de avaliação utilizar, entre outros aspectos pertinentes.

Por mais que houvesse uma interatividade de experiências sobre esse tema entre os docentes da escola, sentia-me às vezes só, no momento de planejar as aulas, em função da jornada de trabalho de vinte horas semanais, em duas escolas diferentes: o tempo de reflexão e discussão na coordenação pedagógica era insuficiente para saber qual a melhor forma de avaliar, tendo como referência os objetivos a alcançar. Hoje percebo que “a compreensão das finalidades da avaliação é um componente importante do processo de planejamento” (VILLAS BOAS, 2008a, p. 190).

Após um período de docência, constatei que a forma como fui avaliada por muitos anos, durante minha trajetória estudantil, influenciou na avaliação das aprendizagens de meus estudantes. Ao avaliar, sentia-me angustiada, pois de certa forma estava repetindo — com os estudantes — minhas experiências pessoais com a avaliação, além de não ter a clareza das concepções avaliativas do ensino e de suas implicações. Muitas vezes me sentia injustiçada ao ser avaliada com critérios que não tinham sentido para mim, transformados em nota, menção ou conceito.

Essas inquietações permaneceram durante o Curso de Pedagogia. Eu pensava que encontraria respostas mais consistentes e específicas sobre avaliação, no decurso do exercício de minhas funções como docente nas diferentes séries/etapas em que lecionei, atuando como coordenadora e assistente pedagógica, e na condição de mãe. Tal inquietude ocorria particularmente quando eu precisava conversar com os pais/responsáveis sobre o desempenho, o rendimento e os resultados finais dos estudantes, apresentando provas, relatórios, fichas descritivas para justificar as reprovações/retenções de seus filhos/estudantes, configurando, assim, práticas avaliativas de caráter classificatório e excludente.

Minha experiência profissional foi marcada, portanto, por sentimentos de prazer e de alegria, por viver intensamente minha profissão, buscando dedicar-me cada vez mais para conseguir ensinar as crianças; e de fracasso, por não promover a aprendizagem de todos os alunos, alguns dos quais, por consequência, eram reprovados.

Esse desassossego me trouxe certa apreensão quando meus filhos iniciaram o processo de escolarização, ao frequentarem escolas tanto na rede pública quanto na rede privada. Não diferentemente a mesma concepção de avaliação classificatória prevalecia impregnada em algumas práticas pedagógicas, por meio dos conteúdos trabalhados, da metodologia utilizada, das atividades propostas em sala de aula e para casa, pelas falas dos professores durante as reuniões de pais/responsáveis, que demonstravam falta de clareza acerca dos objetivos subjacentes ao ato de avaliar.

De forma peculiar, minhas preocupações quanto à aprendizagem de meus filhos centravam-se nos procedimentos e instrumentos avaliativos, o que me impulsionava a pedir esclarecimentos às professoras para compreender uma ou outra atividade avaliativa, os resultados obtidos e como estavam sendo avaliados. Vale lembrar que era natural perceber certa dificuldade para dialogar com os docentes sobre o porquê de algumas práticas de avaliação. Quando eu encontrava abertura, tentava, sutilmente, sugerir algumas estratégias pedagógicas mais significativas para as crianças.

De forma idiossincrática, percebi que na Rose coexistiam ao mesmo tempo a professora e a mãe, quando o assunto se referia à avaliação. Isso me levou a partir de 2006, na condição de pedagoga, a optar por compor uma das Equipes do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem¹ - SEAA, da SEDF, em uma região administrativa do Distrito Federal, com o intuito de compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem e avaliativo dos estudantes.

Os fatos mencionados, entre outros, despertaram-me um olhar investigativo, levando-me a buscar, por meio da pesquisa, levantamento de produções acadêmicas e referencial teórico, melhor entendimento sobre o processo avaliativo que tanto aflige a mim, na condição de professora-mãe, e talvez outros pais/responsáveis dos estudantes.

A seguir, apresento um conjunto de trabalhos e pesquisas que contribuíram para a visão panorâmica de temas existentes acerca das representações dos pais/responsáveis e que, de alguma forma, evidenciaram suas vozes.

¹ A Equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, de acordo com a Orientação Pedagógica (SEDF, 2010a), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tem como objetivo promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais.

1.2 Preciosidades teóricas: a existência de outras pesquisas

Antes de adentrar os objetivos desta pesquisa e o contexto da escola investigada, realizei um levantamento de estudos e pesquisas compreendendo o período de intervalo de dez anos - 2000 a 2009, com o intuito de conhecer as percepções dos pais/responsáveis como sujeitos pesquisados, e verificar sob quais enfoques a família está sendo investigada.

A extensão do período de tempo do levantamento das produções acadêmicas se justifica pela existência de trabalhos anteriores a 2005 que constituem referenciais teóricos e empíricos para esta pesquisa, além de permitir ao leitor maior visibilidade das produções científicas relacionadas ao objeto de estudo em questão.

Optei pela seleção de trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, pelo levantamento de trabalhos realizado por Stremel (2010) e pelas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. A preferência por essas fontes se justifica pela preciosidade e diversidade de produções científicas brasileiras disseminadas nos diferentes anos e por serem consideradas referências nacionais para o enriquecimento de pesquisas e socialização do conhecimento acadêmico.

Apresento a seguir o levantamento das produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2000 a 2009, que, de algum modo, fazem alusão às vozes, aos sentidos e representações dos pais/responsáveis, principal critério utilizado para a seleção dos trabalhos aqui apresentados.

Quadro 1 - Produções de teses e de dissertações, segundo a BDTD, no período de 2000 a 2009

Título	Autor (a) /Ano
Avaliação de Programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo	COSER, 2009
A avaliação na escola: um olhar para além da sala de aula	ARAÚJO, 2009
Intervenção com grupos de pais de alunos com insucesso escolar	CHECHIA, 2009
O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um caso exploratório	FEVORINI, 2009
Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem – PPOP	ROLFSEN, 2008
Relação família- escola: uma abordagem psicodramática	BORSATO, 2008
Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	BRANDALISE, 2007
Conselho de Classe e Série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática	BUCHWITZ, 2007
Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem	JARDIM, 2006
Família e escola na educação infantil: um estudo sobre a reunião de pais	GARCIA, 2005
Os bastidores da relação família-escola	RIBEIRO, 2004
A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do EF	COZER, 2003
Avaliação da Aprendizagem: um novo encaminhamento a partir de uma proposta já existente	TENREIRO, 2002
Participação dos Pais de Alunos no Conselho Escolar: uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas?	COSTA, 2002
Os pais e a vida escolar dos filhos	MALAVASI, 2000
Total	15

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

No período de 2000 a 2009, foram encontrados quinze trabalhos que aludem à participação e envolvimento dos pais/responsáveis como sujeitos que fazem parte do processo educativo. Os trabalhos se concentram nas áreas de educação, psicologia da educação e psicanálise.

As pesquisas evidenciam espaços/tempos em que a família pode atuar e contribuir para o sucesso escolar dos estudantes e em parceria com a escola. Discutem formas de participação dos pais/responsáveis nas decisões da escola, nos aspectos administrativos e pedagógicos, bem como identificam obstáculos para a consolidação da participação desse segmento no contexto da escola. Fazem alusão aos aspectos que favorecem o envolvimento dos pais/responsáveis na gestão democrática da escola como sujeitos partícipes; investigam a compreensão dos pais/responsáveis acerca do processo ensino-aprendizagem e avaliativo; apresentam propostas de ação e de intervenção psicopedagógica junto à família com intuito de superar e prevenir o fracasso escolar dos filhos.

Com o intuito de complementar e dar maior visibilidade às produções científicas relacionadas a esta pesquisa, optei por incluir o levantamento feito por Stremel (2010) sobre as dissertações e teses acerca da organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2009, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Essa organização do ensino se tem estendido aos estados brasileiros, sendo foco de muitas reflexões acerca da sistemática de avaliação diferenciada do sistema seriado. A relevância desses estudos e pesquisas se dará pela diferenciação das percepções dos pais/responsáveis acerca do sistema de ensino ciclado.

De acordo com o levantamento feito pela autora, os estudos foram categorizados em dezessete grupos. As categorias que nos interessam fazem menção aos pais/responsáveis como um dos sujeitos pesquisados: a) a opinião de professores, alunos e pais sobre os ciclos; b) relação família-escola.

Entre vinte e cinco estudos listados nessas categorias, oito trabalhos deram voz aos pais/responsáveis acerca da política pública, aspectos teórico-práticos e avaliativos do sistema de ciclos.

Quadro 2 - Produções de teses e de dissertações, segundo Stremel (2010), no período de 2000 a 2009

Título	Autor (a) /Ano
Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas	KANECO, 2008
Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	JACOMINI, 2008
Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos	DINIZ, ² 2008
Sistema de ciclos: desafios de uma política pública	JAIME, 2007
Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS	OYARZABAL, 2006
A Escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares	GLÓRIA, 2002
Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação	ABREU, 2002
A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação	FREITAS, 2000
Total	08

Fonte: Stremel (2010). Atualizado em 26/01/2010

O conjunto de trabalhos relacionados no quadro anterior, grosso modo, investiga 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.

Alguns trabalhos ainda procuram analisar como os pais/responsáveis compreendem e reagem ao impacto da política de ciclos sobre o ensino e aprendizagem, alterando a organização do trabalho pedagógico e avaliativo da escola, analisando a não-retenção escolar como estratégia pedagógica para modificar a vida escolar dos estudantes das camadas populares.

As pesquisas ainda sinalizam que não há entre os pais/responsáveis e outros sujeitos sociais da escola uma hegemonia na compreensão dos ciclos como uma forma de organização do ensino que possa contribuir para a democratização da aprendizagem, pois não se evidenciou uma alteração substancial de práticas avaliativas e de ensino que concorresse para um regime diferenciado da seriação.

² Trabalho encontrado em mais de uma fonte consultada, considerado uma única vez para efeito de quantitativo total de produções acadêmicas apresentadas.

Para melhor visualização e sistematização didática dos objetos de estudo que mobilizaram as pesquisas encontradas nas duas fontes consultadas – BDTD e Stremel (2010), segue o quadro-síntese das temáticas abordadas com o quantitativo correspondente a cada tema, título da pesquisa, autor (a) e ano. Vale ressaltar que algumas dissertações e teses podem ser incluídas em mais de um grupo.

Quadro 3 - Produções de teses e de dissertação por temática, no período de 2000 a 2009, segundo a BDTD e Stremel (2010)

Temas	Nº	Título	Autor (a) /Ano
Avaliação da Aprendizagem	02	Avaliação da Aprendizagem um novo encaminhamento a partir de uma proposta já existente	TENREIRO, 2002
		Os pais e a vida escolar dos filhos	MALAVASI, 2000
Avaliação Escolar	02	A avaliação na escola: um olhar para além da sala de aula	ARAÚJO, 2009
		Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	BRANDALISE, 2007
Ciclos	07	Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos	DINIZ, 2008
		Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	JACOMINI, 2008
		Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas	KANECO, 2007
		Sistema de ciclos: desafios de uma política pública	JAIME, 2007
		Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS	OYARZABAL, 2006
		A Escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares	GLÓRIA, 2002
		A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação	FREITAS, 2000
Gestão Democrática	02	Conselho de Classe e Série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática	BUCHWITZ, 2007
		Participação dos Pais de Alunos no Conselho Escolar: uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas?	COSTA, 2002
Intervenção psicopedagógica junto aos pais/responsáveis	03	Avaliação de Programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo	COSER, 2009
		Intervenção com grupos de pais de alunos com insucesso escolar	CHECHIA, 2009
		Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem – PPOP	ROLFSEN, 2008

Relação família-escola	07	O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um caso exploratório	FEVORINI, 2009
		Relação família-escola: uma abordagem psicodramática	BORSATO, 2008
		Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino- aprendizagem	JARDIM, 2006
		Família e escola na educação infantil: um estudo sobre as reuniões de pais	GARCIA, 2005
		Os bastidores da relação família-escola	RIBEIRO, 2004
		A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do EF	COZER, 2003
		Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação	ABREU, 2002

Fontes: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Stremel (2010)

Ressalto que as pesquisas e os estudos foram selecionados, observando como critério principal as publicações que trazem à tona as vozes e as percepções dos pais/responsáveis.

Notavelmente, os temas elencados se diversificam, sendo que a incidência maior de estudos se refere aos ciclos (7) e à relação família-escola (7), e aos demais temas: avaliação das aprendizagens (2), avaliação escolar (2), intervenção psicopedagógica junto aos pais/responsáveis (3) e gestão democrática (2). Juntos, totalizam vinte e três produções acadêmicas.

Sobressaem os estudos que enfocam a avaliação na organização da escolaridade por ciclos, desvelando as representações dos pais/responsáveis, professores e alunos acerca das lógicas e princípios que fundamentam as práticas pedagógicas e avaliativas de não-retenção e progressão continuada, implementadas pelas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, buscam compreender como esses sujeitos percebem o efeito da organização ciclada sobre o aprendizado dos filhos/estudantes para a superação do fracasso escolar.

Verifica-se que as pesquisas atinentes à temática *relação família-escola* evidenciam uma preocupação no modo como a família pode contribuir para a qualificação da prática docente em benefício da educação escolar dos estudantes, a partir da clareza dos papéis sociais dos pais/responsáveis e do professor. Investigam como os pais/responsáveis vivenciam e percebem a relação com a escola em que os filhos/estudantes estudam. Sobretudo, salientam a necessidade de parceria entre a escola e a família por meio de propostas de ações concretas pensadas coletivamente por essas duas instituições.

O quadro demonstrativo ratificou que as pesquisas com o foco nas percepções dos pais/responsáveis sobre a avaliação da aprendizagem são escassas, o que justifica a pertinência desta pesquisa. Dado o objeto deste estudo, cabe mencionar que o trabalho de

Tenreiro (2002)³ refere-se à compreensão do entendimento dos professores, pais e alunos sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes, a partir de uma proposta pedagógica baseada na perspectiva construtivista do ensino. O estudo evidencia que a maneira de pensar a avaliação e de avaliar reflete uma concepção de ensino-aprendizagem em que aprender significa elaborar formas de pensar e de relacionar conteúdos.

A tese de Malavasi (2000)⁴ procura esclarecer a natureza das relações entre família e escola, com vistas a desvendar uma das dimensões do processo avaliativo que compreende três áreas: a avaliação instrucional (instrumentos formais), a avaliação disciplinar (comportamento) e a avaliação valorativa (atitudes e valores expressos). Propõe ainda a necessidade de uma análise profunda do processo avaliativo envolvido nas relações que a família tem no âmbito da escola para a compreensão do processo da aprendizagem e de autoimagem do aluno, uma vez que os aspectos da avaliação informal, ligados ao aspecto valorativo, interferem na vida escolar do estudante.

Os trabalhos concernentes à avaliação escolar focalizam as concepções e as lógicas que permeiam o processo avaliativo desenvolvido na e pela escola, e anunciado pelo projeto político pedagógico da instituição, a partir da análise das ações educativas e práticas avaliativas adotadas.

Na temática intervenção psicopedagógica junto aos pais/responsáveis, as pesquisas apresentam características peculiares em suas investigações ao se referirem aos pais/responsáveis. Os estudos desenvolvem e avaliam programas de intervenção direcionados às famílias responsáveis por crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista oferecer maior repertório de práticas educativas adequadas e de prover estratégias de acompanhamento dos estudos dos estudantes na rotina diária de interação no ambiente familiar, bem como superar e prevenir o fracasso escolar, pois partem do pressuposto que há relação entre o envolvimento dos pais/responsáveis na escola com a melhoria do desempenho escolar do filho, evidência recorrente em outros trabalhos aqui analisados e em diferentes temáticas.

Na última temática, gestão democrática, os trabalhos procuram compreender o envolvimento real e as dificuldades encontradas para a consolidação da participação dos pais/responsáveis no processo de gestão da escola por meio de espaços/tempos propícios a sua

³ Embora por motivos técnicos o acesso a essa dissertação tenha sido limitado por perda de material em formato digitalizado, segundo a própria autora, conforme contato estabelecido com a biblioteca da UEPG-BICEN, em 13.09.2010, cabe o registro do trabalho pela proximidade do objeto desta pesquisa.

⁴ Essa tese, por sua relevância para este estudo, será mais bem explicitada no transcrito da dissertação.

participação. Tais estudos possibilitam que pais/responsáveis tenham ampliadas as formas de participação na gestão democrática da escola.

A análise feita permite mencionar que as pesquisas encontradas são predominantemente qualitativas. Destaca-se a abordagem metodológica por meio de procedimentos e instrumentos que incluem a pesquisa-ação, estudo de caso do tipo etnográfico, análise documental, diário de campo, grupo focal, observação participante, realização de entrevistas abertas e semiestruturadas, aplicação de questionários, além de propostas de ação junto à família e escola, e de intervenções grupais com os sujeitos investigados, pais/responsáveis.

Outra fonte consultada para a identificação de pesquisas relativas ao objeto da pesquisa em questão foi o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, pela excelência de referências de produções brasileiras no campo educacional. Nesse levantamento, foi possível verificar a existência de trabalhos no período de 2000 a 2009, nos quais os sujeitos - pais/responsáveis - foram interlocutores em diversos estudos, com enfoques distintos.

A busca por produções acadêmicas foi realizada em todos os Grupos de Trabalho - GTs da ANPEd desde a 23^a até a 32^a Reunião Anual. No entanto, foram encontrados estudos atinentes à proposta desta pesquisa somente em nove grupos de trabalho em relação aos vinte e quatro existentes: GT 05 - Estado e Política Educacional (02), GT 06 - Educação Popular (02), GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos (03), GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita (01), GT 13 - Ensino Fundamental (03), GT 14 - Sociologia da Educação (11), GT 15 - Educação Especial (02), GT 20 - Psicologia da Educação (03), GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais (02). Foram localizados vinte e nove estudos tendo a família ou os responsáveis dos estudantes - mães ou pais - como interlocutores em suas pesquisas. Destaca-se a área da Sociologia da Educação com o maior número de publicações que envolvem esses sujeitos sociais.

O quadro a seguir apresenta o título do trabalho, autor(a), ano e grupo de trabalho ao qual pertence para posterior análise das produções por temática.

Quadro 4 - Produções da ANPED, no período de 2000 a 2009

Nº	Título	Autor(a)/Ano	GT
01	Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadores de creche	ARAÚJO, 2009	07
02	Perfis familiares e tipos de estabelecimento de ensino: desafios e questões para a análise sociológica	RESENDE <i>et al</i> , 2009	14
03	Cidadania e justiça na Gestão Escolar	BOTLER, 2008	05
04	Concepção de pais e alunos sobre os ciclos e progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	JACOMINI, 2008	13
05	O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães	COLACIOPPO, 2008	13
06	Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização <i>in loco</i>	AGUIAR, 2008	14
07	O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos	GLÓRIA; CRUZ; MELLO 2008	14
08	Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos	PAIXÃO, 2008	14
09	A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família	MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008	14
10	O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970)	SILVA, 2008	21
11	A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá – MT	GOMES, 2008	21
12	A avaliação institucional e a gestão democrática na escola	SILVA, 2007	05
13	A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais	BHERING; SARKIS, 2007	07
14	A família no contexto da inclusão escolar	DORZIAT, 2007	15
15	Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina	ZIEGLER, 2006	14
16	Dever de casa: questões em torno de um consenso	RESENDE, 2006	14
17	A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada	MARCONDES; SIGOLO, 2006	20
18	Dever de casa: visões de mães e professoras	CARVALHO; BURITY, 2005	14
19	Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche	MAIMONE; SCRIPTORI, 2005	20
20	Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura	BRANDÃO <i>et al</i> , 2004	14
21	Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações	MARINI, 2003	06
22	História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um <i>garimpo</i> de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais	SILVA; SALGADO, 2003	15
23	Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social	ROURE, 2003	20
24	Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil	CORRÊA, 2002	07

25	Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar	QUEIROZ, 2002	13
26	A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares	GLÓRIA, 2002	14
27	Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro	MARINI; MELLO, 2000	06
28	Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares	ARAÚJO, 2000	10
29	Familias y escuela en la trama de la desigualdad	THISTED, 2000	14

Para facilitar a análise das pesquisas, no próximo quadro as produções foram agrupadas por temáticas.

Quadro 5 - Temas abordados nas produções acadêmicas da ANPED, de 2000 a 2009

Temas	Nº	Título	Autor(a)/Ano
Educação Infantil	06	Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadores de creche	ARAÚJO, 2009
		Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos	PAIXÃO, 2008
		A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais	BHERING; SARKIS, 2007
		Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche	MAIMONE; SCRIPTORI, 2005
		Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social	ROURE, 2003
		Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil	CORRÊA, 2002
Perfil familiar e o desempenho escolar dos estudantes	05	Perfis familiares e tipos de estabelecimento de ensino: desafios e questões para a análise sociológica	RESENDE <i>et al</i> , 2009
		O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães	COLACIOPPO, 2008
		O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos	GLÓRIA, 2008
		O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970)	SILVA, 2008
		Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura	BRANDÃO <i>et al</i> , 2004

Relação família-escola	05	A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família	MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008
		A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada	MARCONDES; SIGOLO, 2006
		Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações	MARINI, 2003
		Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro	MARINI; MELLO, 2000
		Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares	ARAÚJO, 2000
Inclusão e Evasão escolar	03	A família no contexto da inclusão escolar	DORZIAT, 2007
		História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um <i>garimpo</i> de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais	SILVA; SALGADO, 2003
		Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar	QUEIROZ, 2002
Estratégias educativas familiares	03	Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização <i>in loco</i>	AGUIAR, 2008
		Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina	ZIEGLER, 2006
		Familias y escuela en la trama de la desigualdad	THISTED, 2000
Dever de casa	02	Dever de casa: questões em torno de um consenso	RESENDE, 2006
		Dever de casa: visões de mães e professoras	CARVALHO, 2005
Gestão Democrática	02	Cidadania e justiça na Gestão Escolar	BOTLER, 2008
		A avaliação institucional e a gestão democrática na escola	SILVA, 2007
Ciclos	01	Concepção de pais e alunos sobre os ciclos e progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	JACOMINI, 2008
Discriminação racial escolar	01	A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá – MT	GOMES, 2008
Avaliação escolar	01	A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares	GLÓRIA, 2002

Observa-se no período de dez anos o aumento gradual de produções acadêmicas com diferentes perspectivas de abordagem e que têm os pais/responsáveis como o principal ou um dos interlocutores e em relação a diferentes aspectos relacionados à escola e ao desempenho dos estudantes.

Isto demonstra espaços de reflexão e o interesse político-educacional, social e cultural em ouvir as percepções e significados atribuídos pelos pais/responsáveis, não somente sobre a participação da família na escola, mas sobretudo pela relevância do diálogo com a família e amplitude de assuntos que convergem para o combate ao fracasso escolar, com vistas a uma cultura de sucesso e melhor qualidade do ensino.

Nesse sentido, educação infantil, perfil familiar e desempenho escolar dos estudantes, relação família-escola, inclusão e evasão escolar, estratégias educativas familiares, dever de casa, gestão democrática, sistema ciclado de ensino, discriminação racial e avaliação escolar constituem os temas⁵ principais abordados nos trabalhos e vinculados às representações sociais dos pais/responsáveis. Cabe ressaltar que os trabalhos⁶ foram apresentados sob a perspectiva de análise restrita, devido aos limites deste estudo.

Entre as produções acadêmicas, destaca-se o tema educação infantil - período de quatro a seis anos de idade da criança - com seis trabalhos. Observa-se que as publicações de Araújo (2009), Bhering e Sarkis (2007), Maimone e Scriptori (2005), Roure (2003) enfocam os sentidos e significados atribuídos à infância pelos pais/responsáveis, suas expectativas quanto ao futuro dos filhos/estudantes e os sentimentos acerca da inserção da criança na creche. Alguns trabalhos de Paixão (2008) e Corrêa (2002) ainda investigam processos de socialização da criança e práticas de interação - pais/filhos, pais/creche - e de participação democrática da família nessa etapa da escolaridade como uma possibilidade de influência positiva na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

A relação do perfil familiar com o desempenho escolar do estudante é outro tema bastante recorrente nos trabalhos encontrados nas fontes consultadas⁷. Os artigos selecionados de Resende (2009), Colacioppo (2008), Glória (2008), Silva (2008), Brandão (2004) analisam como as características familiares, capital cultural, fatores sociodemográficos, condições socioeconômicas e práticas educativas familiares interferem no desempenho escolar e na trajetória de escolarização dos estudantes.

A relação família-escola é um assunto em evidência nos discursos acerca da garantia do sucesso escolar dos estudantes, principalmente, quando se referem às famílias das classes populares. Os estudos apontados nessa temática em Marcondes e Sigolo (2006), Marini (2003), Marini e Melo (2000), Araújo (2000), grosso modo, analisam as expectativas, a

⁵ A disposição dos temas e os trabalhos elencados não têm um critério de maior valor entre eles, pois seguem a ordem anual decrescente das reuniões realizadas pela ANPEd e quantitativo de trabalhos encontrados em cada temática.

⁶ Alguns trabalhos aqui mencionados podem ser inseridos em outros temas.

⁷ BDTD, Stremel (2010) e ANPEd.

dinâmica e como se dá a relação entre família e escola. Sinalizam que a forma como as instituições se relacionam e concebem uma a outra é permeada por fatores sócio-históricos que determinam as relações sociais e por práticas que podem produzir estereótipos e preconceitos entre os sujeitos interessados e envolvidos no processo educativo dos alunos – pais/responsáveis e professores.

Na mesma temática, no que se refere às funções educativas das famílias, a pesquisa de Michalovicz e Pereira (2008) analisa a configuração da divisão do trabalho na escola, a partir das funções específicas desempenhadas pelos profissionais nesse ambiente e entre a família e a escola no desempenho de seus papéis educativos. Ainda revela que os desencontros na relação entre família e escola são fruto da não-colaboração mútua, tendo em vista os objetivos escolares.

Entre os trabalhos sobre o tema, encontram-se estudos de Dorziat (2007), Silva e Salgado (2003) que investigam as expectativas de mães acerca do desenvolvimento escolar dos filhos com necessidades especiais, inseridos no ensino regular, e quais suas percepções acerca do trabalho realizado pela escola com esses estudantes. Queiroz (2002) retrata o que pensa a família a respeito dos fatores que determinam a evasão escolar e quais as atitudes dos pais/responsáveis diante da vida escolar dos filhos. Esse trabalho evidencia a necessidade de articulação entre a escola e os pais/responsáveis para a concretude de ações preventivas que garantam a permanência ou o retorno das crianças à escola. São artigos que sinalizam cada vez mais o envolvimento dos pais/responsáveis em questões que até então eram restritas aos profissionais da escola: evasão escolar e necessidades especiais.

Estão presentes na temática estratégias educativas familiares, estudos que retratam realidades socioeducacionais distintas. Um artigo de Aguiar (2008) investiga por que famílias brasileiras optam por uma determinada escolarização para seus filhos, preferindo que eles estudem em escolas internacionais no próprio Brasil como garantia da manutenção de um *status* social. Ziegler (2006) e Thisted (2000) fazem referência à realidade educacional da Argentina e investigam quais as estratégias utilizadas por famílias com condições socioeconômicas contrárias para garantir a escolarização dos filhos. Tais estudos se destacam por suas peculiaridades e por darem voz às famílias brasileiras com características socioeconômicas e culturais distintas.

O dever de casa é um tema que está entre os assuntos que permeiam as relações estabelecidas entre a escola e a família. Geralmente, por meio dele são discutidos entre os sujeitos da escola a responsabilidade, a participação e o compromisso dos pais/responsáveis com a escolaridade dos filhos/estudantes. Observa-se que o dever de casa é considerado como

parte das preocupações tanto da família como da escola, com vistas à melhoria da aprendizagem das crianças. Resende (2006), Carvalho e Burity (2005) apontam para as concepções e práticas escolares das famílias em torno da função e importância do dever de casa no processo de escolarização e acompanhamento familiar, além de evidenciarem a existência de relação das tarefas escolares para casa com a avaliação da aprendizagem dos estudantes feita pelos docentes.

Um dos trabalhos alusivos à temática gestão democrática de Botler (2008) investiga como acontece a vivência da democracia e da cidadania pelos pais/responsáveis na gestão escolar, bem como suas representações referentes ao conceito de justiça, direitos e deveres. As conclusões da investigação consideram que a organização escolar mobiliza diferentes princípios de justiça na escola, entre os sujeitos.

Silva (2007) focaliza a participação de pais/mães nos processos de avaliação realizado na e pela escola, e as possíveis repercussões dessa prática no cotidiano escolar. Observa-se que o nível de conscientização das famílias decorre da participação na elaboração e não somente na execução de projetos, regras escolares, entre outras atividades desenvolvidas na e pela instituição, além de um crescente interesse de engajamento e compromisso dos pais/responsáveis nos momentos avaliativos da escola.

O estudo referente à temática dos ciclos de Jacomini (2008) tem como foco a concepção e a opinião dos pais e de estudantes a respeito das políticas de não-reprovação anual - organização do ensino em ciclos e progressão continuada - e faz alusão à crença desses sujeitos acerca da necessidade da reprovação para a melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa evidencia que, para desmistificar tal percepção, são necessárias mais informações e vivências de experiências escolares de progressão continuada favoráveis a uma educação de boa qualidade.

Gomes (2008) apresenta a discriminação racial como um assunto pesquisado junto aos pais/responsáveis. A pesquisa evidencia que as percepções das famílias a respeito da discriminação racial sofrida por seus filhos por parte de professores e estudantes no espaço da escola é entendida sob pontos de vista diferentes e de acordo com as características raciais das famílias pesquisadas. O mito da democracia racial, propagado e consolidado no imaginário social, é o que prevalece na fala de famílias brancas, enquanto as famílias negras se sentem discriminadas e sofrem com os estereótipos associados à cor, no cotidiano escolar, muitas vezes com condutas discriminatórias sutis, não declaradas pelos sujeitos da escola. Suas conclusões sugerem a necessidade de investir em práticas pedagógicas que ofereçam melhor perspectiva de vida para os alunos e suas famílias. De acordo com a autora, no bojo de toda a

problemática das relações raciais, esses sujeitos e os próprios docentes parecem ser vítimas de uma estrutura social que, ao longo da história, massificou a diversidade humana e cultural, inculcando no imaginário social uma supervalorização da cultura branca em detrimento de todas as outras.

Por fim, o estudo referente à temática avaliação escolar (Glória, 2002) objetiva entender e analisar a vivência, a compreensão e o posicionamento de alunos e de suas respectivas famílias acerca da prática da não-retenção escolar, bem como avaliar as implicações deste princípio para uma trajetória escolar mais promissora. Evidencia que os sentidos conferidos à escola pelos alunos e famílias participantes da pesquisa parecem ter sido pouco alterados após a adoção do princípio da não-retenção pela instituição. Ainda infere que os sujeitos pesquisados assumem uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social, e conjecturam que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior (seriação), por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva.

Diante do levantamento das produções acadêmicas da ANPEd, é importante destacar que a abordagem metodológica utilizada na maioria das pesquisas é de natureza qualitativa e privilegia um contato mais próximo às realidades vivenciadas pelos pais/responsáveis no contexto escolar, para melhor compreensão de seus sentimentos, valores, perspectivas e crenças. Como estratégias de coleta de dados destacam-se: entrevistas e questionários semiestruturados, observações, análise documental, depoimentos orais, diário de campo, estudo de caso.

O quadro a seguir apresenta todas as produções acadêmicas encontradas nos últimos dez anos, correspondentes às três fontes consultadas para que se tenha um panorama dos temas abordados nos estudos e trabalhos que trazem a voz dos pais/responsáveis como foco em suas pesquisas.

Quadro 6 - Produções de teses e dissertações por temas, no período de 2000 a 2009, correspondentes às três fontes consultadas: BDTD, Stremel (2010) e ANPEd

Temas	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	Nº
Avaliação da Aprendizagem	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	02
Avaliação Escolar	01	-	01	-	-	-	-	01	-	-	03
Ciclos	-	03	02	01	-	-	-	01	-	01	08
Dever de Casa	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-	02
Discriminação Racial Escolar	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Educação Infantil	01	01	01	-	01	-	01	01	-	-	06
Estratégias Educativas Familiares	-	01	-	01	-	-	-	-	-	01	03
Gestão Democrática	-	01	02	-	-	-	-	01	-	-	04
Inclusão e Evasão Escolar	-	-	01	-	-	-	01	01	-	-	03
Intervenção Psicopedagógica	02	01	-	-	-	-	-	-	-	-	03
Perfil familiar e Desempenho escolar dos estudantes	01	03	-	-	-	01	-	-	-	-	05
Relação família-escola	01	02	-	02	01	01	02	-	-	03	12
Total											52

Observa-se no levantamento um total de cinquenta e duas produções acadêmicas que desenvolvem diferentes temáticas com predominância para a relação família-escola. Destaca-se a ênfase na abordagem sociológica dos fenômenos estudados.

Convém ressaltar que alguns trabalhos poderiam ser enquadrados em outros temas, embora tenha sido observado o assunto predominante.

A principal temática que interessa à pesquisa em foco em que os pais/responsáveis se manifestam acerca da avaliação da aprendizagem foi encontrada em um número reduzido de produções, o que justifica a relevância social desta pesquisa, por trazer à tona as percepções e os significados atribuídos pelos pais/responsáveis acerca da avaliação da aprendizagem.

A extensão desse levantamento não somente apresentou um panorama dos temas desenvolvidos nas produções acadêmicas que destacam as percepções dos pais/responsáveis, mas possibilitou compreender que, quando se trata do tema avaliação da aprendizagem, há escassez de estudos em que os pais/responsáveis são os principais protagonistas.

A consulta aos trabalhos encontrados possibilita sinalizar novas reflexões, dando subsídios para o desenvolvimento de aspectos relevantes ao objeto deste estudo, bem como

evita a réplica de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado (MOROZ e GIANFALDONI, 2006).

Pode-se depreender das pesquisas e trabalhos analisados que o envolvimento dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem ainda é incipiente.

Em sua totalidade, os trabalhos dão ênfase às concepções, princípios e representações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo dos estudantes. Ressalta-se que, embora algumas evidências encontradas na análise nos dados coletados oponham-se ou dificultem a participação dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem, se faz necessário eliminar a lógica da avaliação que exclui e verticaliza as relações sociais estabelecidas entre o professor e estudantes, a escola e os pais/responsáveis.

Nesse sentido, é imprescindível suplantando a marginalização da família no cotidiano escolar e ceder a palavra, espaço/tempo de ação a esse segmento para que haja mudanças substanciais no trabalho pedagógico da escola.

O levantamento e análises das produções acadêmicas, os temas evidenciados acerca do perfil familiar, sentidos e representações dos pais/responsáveis podem servir como referência para a implementação de políticas públicas educacionais mais consistentes, repercutindo em avanços na reflexão sobre práticas de valorização e envolvimento da família no âmbito escolar.

1.3 O encontro com o objeto de pesquisa

Muitas vezes, o que dá sentido às palavras, atos, produções, processos, possibilidades, carências está silenciado, nem por isso, ausente. Apenas invisível no discurso e nas práticas. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado (ESTEBAN, 2008, p. 32).

Ao ler esta epígrafe, constatei sua relação com minha trajetória de vida pessoal e profissional pela observância e vivência de práticas no contexto escolar que, envoltas de certa intencionalidade, se referem aos pais/responsáveis. Nesse sentido, percebo que no dia a dia da escola, por meio dos discursos e das práticas, esse segmento é silenciado de forma tácita, declinando-o aos poucos da presença efetiva na escola e, conseqüentemente, dos processos de ensino-aprendizagem e avaliativo, adotados pela instituição.

Geralmente as reuniões de pais das quais participei e participo na função de pedagoga e mãe caracterizam-se por formalidades entre os pais/responsáveis e o docente. Há uma

preocupação em informar a dinâmica da escola e as normas disciplinares; apresentar a equipe gestora e o coletivo de professores; orientar procedimentos que a família deve adotar quanto aos deveres de casa; falar sobre as dificuldades cognitivas, atitudinais, comportamentais, além de apresentar o desempenho dos filhos nas atividades avaliativas formais (provas, exercícios, trabalhos), ao final de um determinado período de tempo; coletar a assinatura dos pais/responsáveis, sem elucidação dos registros avaliativos, como boletins de notas/menções/conceitos, relatórios descritivos. Resta, assim, pouco espaço de conversação para a troca de ideias, sugestões, questionamentos e sobra menos tempo ainda para escutar o que os pais/responsáveis têm a dizer sobre as práticas avaliativas que permeiam o fazer pedagógico.

Há quinze anos, aproximadamente, desde a conclusão do Curso de Pedagogia em 1995, e após a realização de diversos cursos de aperfeiçoamento voltados para a ação pedagógica, procuro planejar e realizar as reuniões com a família, visando tornar inteligíveis aspectos fundamentais tanto para minha prática quanto para o conhecimento dos pais/responsáveis. Trata-se de aspectos referentes à dinâmica pedagógica por mim adotada e sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, o que implica explicar os seguintes tópicos: o dia e o horário de atendimento aos pais/responsáveis no período contrário à aula; a importância e o significado de desenvolver determinados conteúdos para a aprendizagem dos alunos, no transcorrer do ano letivo; o modo como as crianças aprendem, observando o esquema de pensamento - nível de desenvolvimento cognitivo, tendo como referência a escrita e a leitura; o que é avaliado e como são avaliadas as aprendizagens dos estudantes, além de aspectos importantes da organização escolar e administrativa da instituição.

A explicitação desses aspectos tinha como propósito esclarecer as possíveis dúvidas dos pais/responsáveis e abrir espaço para serem ouvidos acerca de qualquer assunto que gostariam de clarificar, referente à escola e à aprendizagem dos estudantes. Considero todos esses tópicos relevantes e primorosos para o estabelecimento de uma relação dialógica e franca entre docente e pais/responsáveis, com vistas a dar visibilidade do trabalho pedagógico realizado junto aos filhos/estudantes.

Dessa forma, à medida que os dias letivos passavam, eu observava maior interesse e participação dos pais/responsáveis no processo de aprendizagem dos estudantes, manifestados em diferentes momentos: quando verbalizavam preocupação com o desempenho escolar dos filhos/estudantes, questionando-me em que poderiam contribuir para a melhoria das aprendizagens das crianças; quando demonstravam reciprocidade e acolhimento em relação a minha ação junto a seus filhos. Eu percebia, então, uma “troca de olhares”: de um lado, os

pais/responsáveis, e do outro, meu olhar. Juntos, buscávamos o sucesso escolar de cada estudante.

O comparecimento dos pais/responsáveis às reuniões realizadas era significativo. Entretanto, despertou-me um estranhamento, ou seja, a necessidade de compreender quais pressupostos justificaria, por um lado, a aproximação de um determinado grupo de pais/responsáveis, manifestada pela participação efetiva nas atividades propostas durante o ano letivo, e por outro, a existência de pais/responsáveis que faziam questão de manter certa distância da escola e do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo docente.

A percepção dessas evidências me conduziu a refletir se havia uma relação entre o envolvimento e a participação dos pais/responsáveis, no contexto escolar, com a compreensão do processo de avaliação das aprendizagens ao qual os filhos eram submetidos.

Outro aspecto que merece atenção se refere aos desconfortos entre pais/responsáveis e professores nas reuniões promovidas quando o assunto diz respeito à avaliação das aprendizagens. Algumas relações se fragilizam de acordo com o rumo da conversa, ou seja, pelo diálogo estabelecido imbuído de sentidos, juízos, valores, concepções e percepções sobre o rendimento e o desempenho dos estudantes.

Os pais/responsáveis, ao acompanharem direta ou indiretamente as atividades desenvolvidas na e pela escola, possuem uma “ideia” de como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem, mas não parece haver clareza quanto a possuírem de fato conhecimento sobre o assunto.

Há quatro anos, no exercício da função de pedagoga junto à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, na rede pública, pude perceber que nas relações pedagógicas tecidas cotidianamente entre os sujeitos da escola - professores, estudantes e pais/responsáveis - evocam-se valores, juízos, sentimentos manifestados por palavras ditas ou pela existência de “falas silenciadas”, em diversas situações no contexto escolar.

É provável que os pais/responsáveis estejam, permanentemente, avaliando o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e em sala de aula. Isso pode ser evidenciado por meio do estabelecimento de canais de comunicação - avisos e bilhetes, cadernos, instrumentos avaliativos, participação em reuniões e eventos promovidos, conversas com o professor na “porta da sala de aula”, na entrada e/ou saída dos turnos, e até mesmo por meio da fala das próprias crianças. De forma implícita ou explícita entre escola e pais/responsáveis, há uma circulação de juízos. Assim aduz Perrenoud (1995, p.104):

[...] O professor sente-se avaliado quando os pais julgam o filho enquanto aluno, quando avaliam as competências, os comportamentos, as atitudes que se pressupõem serem ensinadas na escola. Os pais sentem-se, ainda mais vezes, indiretamente julgados: consideram-se postos em causa sempre que o professor avalia a qualidade dos resultados escolares, o caráter, a inteligência, a aplicação, a sociabilidade ou a moralidade do seu filho... o que, a bem dizer, acontece praticamente todos os dias!

Nesse sentido, os juízos podem criar uma tensão entre a escola e a família, caracterizada por uma relação de descontentamento entre esses sujeitos, gerando ações e reações imprevisíveis, um certo mal-estar.

Todas essas experiências me fizeram sentir a necessidade de desvendar o que está oculto na complexidade dessas falas silenciadas. Uma estratégia foi dar, nesta pesquisa, voz aos pais/responsáveis, rompendo com o silêncio produzido talvez por fatores assentados na prática pedagógica e na dinâmica escolar - ou subjacentes a estas -, ou ainda pelos discursos, muitas vezes vazios, proferidos na escola, que dificultam a visibilidade do processo avaliativo.

Não é trivial que a escola convide os pais/responsáveis para expressarem suas percepções acerca das práticas avaliativas, o que pode denotar certa obscuridade no processo avaliativo. Para maior transparência e clareza da avaliação escolar, pôr em evidência o que pensam os pais/responsáveis acerca do processo de avaliação das aprendizagens é uma forma salutar de verificar a qualidade de ensino oferecido, tendo todos os sujeitos da escola envolvidos.

Do mesmo modo, é relevante compreender a possibilidade de existência de uma relação com a maneira como os pais/responsáveis percebem o processo avaliativo atrelado à satisfação ou insatisfação destes quanto às evidências de aprendizagens ou não dos filhos. Seria óbvio pensar que a avaliação escolar é considerada pelos pais/responsáveis positiva⁸ ou não, independentemente do sucesso e fracasso escolar dos estudantes? A probabilidade de uma relação linear ou antagônica dessas possibilidades acendeu uma inquietação, pois avaliar remete a uma ação respaldada por concepções que justificam resultados.

Várias pesquisas se preocupam em compreender o processo avaliativo escolar sem dar destaque às percepções dos pais/responsáveis, desconsiderando os significados e sentidos que estes atribuem à avaliação das aprendizagens. Verificou-se, portanto, que é um tema pouco explorado. Quando os pais/responsáveis são mencionados em trabalhos de dissertação e teses, geralmente não aparecem como interlocutores principais.

⁸ No sentido de obtenção de resultados favoráveis aos estudantes.

1.4 Objetivos propostos

Levando em conta as considerações apresentadas, esta pesquisa teve como objetivo geral: *Compreender as percepções e os significados de um grupo de pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.*

Nortearam o encaminhamento do processo investigativo os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as práticas avaliativas de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e da escola em que ela se insere.

- Analisar como se dá a participação de pais/responsáveis nos eventos e situações escolares em que a avaliação das aprendizagens esteja presente.

- Analisar como acontece a preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem do processo avaliativo das aprendizagens.

- Analisar as percepções e os significados de um grupo de pais/responsáveis sobre a avaliação das aprendizagens: em que consiste, para que serve e como é realizada, quem deve avaliar e ser avaliado, o uso que é feito de seus resultados, o envio de seus resultados aos pais/responsáveis, como seus filhos se sentem ao serem avaliados, como eles próprios se sentem diante da avaliação praticada, sugestões para reorganização do processo avaliativo.

Para se chegar à compreensão do que pensa um grupo de pais/responsáveis sobre o processo de avaliação das aprendizagens, além de ouvi-los, algumas ações foram necessárias: analisar documentos orientadores do processo avaliativo como o Projeto Político-Pedagógico, as diretrizes avaliativas e pedagógicas adotadas pela instituição, Regimento Interno da SEDF, Manual do Aluno, Caderno de Elogios e informativos da própria instituição, registros avaliativos da professora colaboradora, atas de reuniões pedagógicas, documentos orientadores da Diretoria Regional de Ensino da escola investigada, ficha-perfil da turma investigada, utilizada para fins do Conselho de Classe, em busca de informações sobre a intenção de preparar os pais/responsáveis para a compreensão do trabalho avaliativo realizado e das ações correspondentes; conhecer instâncias avaliativas da escola, como o conselho de classe, reuniões com pais/responsáveis e de avaliação institucional, para observar em que nível se dá sua participação; acompanhar e analisar as práticas avaliativas de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, para entender o processo avaliativo ao qual os estudantes são submetidos e perceber como a professora interage com os pais/responsáveis.

Saliento que a pesquisa empírica investigou um contexto de ensino ciclado, no qual se adotou a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização⁹ - BIA, utilizada como estratégia pedagógica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições educacionais vinculadas à rede pública de ensino, desde 2005.

Vale ressaltar ainda que, embora os pais/responsáveis fossem os interlocutores principais, foi preciso realizar observações na turma investigada para analisar a avaliação formal e informal que ali acontece e verificar em quais circunstâncias a professora faz referência às famílias dos estudantes. Tal possibilidade me permitiu compreender em que se sustentavam as falas dos pais/responsáveis, dando-me mais segurança para poder dialogar e entender as percepções e os significados dos sujeitos investigados acerca da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Esses procedimentos criaram o arcabouço necessário para a análise e entendimento das falas, percepções e significados dos pais/responsáveis em relação às práticas avaliativas adotadas pela escola e pela professora colaboradora da pesquisa.

As informações obtidas neste estudo serão úteis não apenas aos estudiosos do tema avaliação, mas sobretudo à própria escola investigada, pois a pesquisa poderá levá-la à reflexão sobre a necessidade de aperfeiçoar o trabalho que vem realizando.

O primeiro capítulo ora apresentado traz à tona as reflexões iniciais, em que são feitas considerações importantes para situar o tema, apresenta o levantamento de trabalhos e de pesquisas alusivas às representações dos pais/responsáveis, as razões pessoais e profissionais que me mobilizaram à investigação e, por fim, os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo caracteriza o contexto escolar, discorre sobre os aspectos organizacionais e pedagógicos adotados pela instituição e ainda alude à proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização, seus objetivos e os princípios metodológicos que norteiam o trabalho dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O terceiro capítulo descreve o caminho percorrido para o alcance do escopo deste trabalho: a opção metodológica, o local, os interlocutores, os procedimentos e os instrumentos utilizados para o delineamento da pesquisa.

O quarto capítulo, por sua vez, traz para discussão três eixos norteadores. O eixo inicial, pais/responsáveis e a escola, analisa os sentidos dados e os olhares que perpassam

⁹ O Bloco Inicial de Alfabetização será apresentado no próximo item da dissertação.

esses dois âmbitos, indicando a existência de tensões entre as instituições. O segundo eixo, a concepção de avaliação das aprendizagens, é relevante para compreender as ações e práticas pedagógicas que podem envolver os pais/responsáveis no processo avaliativo, podendo estas se constituírem em formas de democratização do trabalho na escola. E por fim, o terceiro eixo, pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens, refere-se aos sentidos e lógicas que justificam as práticas avaliativas adotadas pela escola e em sala de aula, além de discorrer acerca de possibilidades para o envolvimento real dos pais/responsáveis na ação educativa dos estudantes. Apresento ainda trabalhos que privilegiaram o olhar, as percepções desses sujeitos acerca do processo avaliativo e o valor do projeto político-pedagógico para a superação de uma avaliação excludente e seletiva que, por vezes, permeia a organização do trabalho pedagógico da instituição.

O que pensam um do outro, a escola e os pais/responsáveis é o tema do quinto capítulo.

A preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem do processo avaliativo da aprendizagem e as práticas avaliativas em sala de aula são abordados no capítulo seis, tendo em vista buscar entendimento acerca das percepções dos pais/responsáveis.

Em seguida, o capítulo sete reúne o conjunto de dados mais significativos com o intuito de compreender as percepções e os significados atribuídos pelos pais/responsáveis, atinentes ao processo avaliativo da aprendizagem.

Por fim, ao considerar a avaliação como o cerne de toda ação educativa, esta pesquisa não ambicionou esgotar o tema e sim possibilitar outras discussões que tenham como pretensão dar voz e vez aos pais/responsáveis, abrindo novas possibilidades de tê-los como interlocutores principais e protagonistas no amplo universo da vida escolar dos filhos/estudantes.

II CAPÍTULO

A REALIDADE INVESTIGADA

2.1 O contexto escolar

A escola pesquisada, denominada neste estudo Escola X, foi inaugurada em 19 de setembro de 1991, projetada para atender turmas de 1ª a 4ª série. Em 1992, chegou a atender alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no período intermediário, por não haver um Centro de Ensino próximo à redondeza. Esse atendimento foi extinto no ano seguinte.

Por suas características organizacionais de oferta de ensino e atendimento, a instituição educacional é caracterizada como Escola Classe, por atender estudantes nas séries e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os 700 alunos matriculados na escola, no ano de 2010, foram distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e organizados em 22 turmas, sendo treze do Bloco Inicial de Alfabetização, duas turmas do 1º ano, cinco turmas do 2º ano e seis turmas do 3º ano, além de cinco turmas do 4º ano/3ª série e quatro turmas da 4ª série/5º ano¹⁰.

A escola também atende os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais- ANEE, inseridos no Bloco Inicial de Alfabetização, sendo um aluno portador da Síndrome de Down no 2º ano, e alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, integrando turmas do 3º e 4º anos, e na 4ª série, em turmas regulares com número reduzido de alunos.

Na turma investigada, a maioria dos discentes mora próximo à escola, uma parte reside em quadras mais distantes e ainda existem alguns alunos que moram no Setor de Chácaras pertencente a outra Região Administrativa do Distrito Federal, mas que frequentam essa instituição por ser a mais próxima de suas residências.

A arquitetura da instituição é semelhante ao padrão das escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo que sua estrutura física é limitada para o número de alunos atendidos nos dois turnos, incluindo os estudantes da Educação Integral¹¹, o que requer maior

¹⁰ A escrituração dos alunos que estão enturmados no BIA permanece em série, para os alunos que iniciaram seus estudos na matriz curricular do Ensino Fundamental de oito anos, e em anos, para aqueles que iniciaram os estudos na matriz curricular do Ensino Fundamental de nove anos. Este aspecto justifica o uso da correlação entre os termos anos/série, neste trabalho.

¹¹ A proposta da Educação Integral iniciou na escola pesquisada em 2008, anterior à Portaria nº 01, de 27 de novembro de 2009, que estabelece as diretrizes e as normas complementares que norteiam a implantação de política de educação integral no Distrito Federal.

planejamento da equipe gestora e pedagógica, e organização dos espaços existentes para a realização de atividades pedagógicas e socioculturais. Esse aspecto era bem articulado entre os segmentos para a garantia da organização do trabalho escolar.

Segundo as palavras da gestora, na época, a pedido do Diretor Regional de Ensino, em 2008, a escola foi uma das primeiras a implantar naquela região administrativa a Educação Integral, pelo reconhecimento do compromisso da escola com a educação dos estudantes e pelo trabalho desenvolvido com a comunidade escolar. Desde então, oferece a “Escola Integral”, nomenclatura utilizada em sua proposta pedagógica e pelos segmentos da escola quando se referem ao Programa de Educação Integral da SEDF.

Ao implantar a Educação Integral, a escola objetivava contribuir com a proposta do Governo do Distrito Federal de alcançar índice zero de evasão escolar, com frequência de 100% e redução de 33% da defasagem idade-série, melhorando assim a qualidade de ensino por meio da aquisição de novas habilidades desenvolvidas pelo programa. Nesse sentido, a escola propôs um plano de ação intitulado “Desenvolvendo competências para a formação da cidadania”, com o intuito de desenvolver, por meio de diversas oficinas, oportunidades de imersão dos estudantes no mundo letrado. Além disso, havia o objetivo de efetivação de um processo de socialização e de criação de condições para que todos os participantes do programa desenvolvessem suas capacidades e aprendessem conteúdos necessários para o exercício da cidadania.

A continuidade do programa estendeu-se nos anos posteriores, mesmo sem uma estrutura física adequada para seu desenvolvimento, em função do interesse da comunidade escolar. Devido ao pouco espaço físico, a Escola Integral priorizou na época da pesquisa os estudantes oriundos das turmas do 2º e 3º anos do BIA, 4º ano e 4ª série, atendendo em torno de 113 estudantes, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Atendia às 2ªs e 4ªs feiras 57 alunos do 4º ano e 4ª série, e às 3ªs e 5ªs feiras 56 estudantes do 2º e 3º anos do Bloco Inicial de Alfabetização.

A coordenadora pedagógica responsável pela Educação Integral era pedagoga, com especialização em psicopedagogia, e desenvolvia seu trabalho, auxiliada por doze monitores do Programa Bolsa Universitária¹². Todos, na época, cursavam o ensino superior entre o 2º e o 6º semestres, vinculados a diferentes áreas do conhecimento; destes, quatro eram do sexo

¹² O Bolsa Universitária é um programa do Governo do Distrito Federal que oferece Bolsas de Estudo a alunos sem condições de custear sua formação superior. Em contrapartida, o aluno tem que prestar serviços, num total de quatro horas semanais, em atividades a serem definidas pelo Governo do Distrito Federal, recebendo para isso o vale-transporte.

masculino. As atividades eram desenvolvidas com os estudantes em diferentes espaços da escola: no pátio alternativo¹³, sala de coordenação da Escola Integral, laboratório de informática, área verde, quadra de areia e esportiva. Buscava-se trabalhar em pequenos grupos de alunos para atender as necessidades de aprendizagem apresentadas e citadas pelas professoras regentes, numa dinâmica de circuito de atividades planejadas, até mesmo pelos limites impostos pela insuficiência de espaços amplos e adequados. As turmas eram atendidas pelos monitores, quatro dias da semana, e o outro dia era destinado à coordenação pedagógica dos profissionais envolvidos com a Escola Integral.

No tocante à estrutura física, cabe ressaltar que a descrição e funcionalidade dos espaços se referem aos dois turnos, matutino e vespertino.

A escola tinha onze salas de aula, distribuídas em três blocos, compostas por turmas definidas e distribuídas conforme a faixa etária dos estudantes. Todas as salas eram equipadas com armários para guardar material didático-pedagógico e um armário exclusivo do Programa denominado “Ciência em Foco”, contendo materiais necessários para a realização dos experimentos para as aulas de Ciências, ventilador de parede, dois quadros, um verde e outro branco. Apenas uma sala de aula se localizava ao final do bloco A. Os blocos B e C tinham, cada um, cinco salas destinadas exclusivamente às aulas. No bloco C foram adaptadas duas salas pequenas: uma para o uso da orientadora educacional e atendimento aos professores, alunos e pais/responsáveis quando necessário, e uma sala para o uso dos servidores da carreira assistência à educação.

O bloco A localizava-se em frente ao pátio e portão interno da escola. Nele havia uma sala subdividida em pequenos espaços, para o atendimento e recepção da comunidade, para a vice-diretora, supervisão administrativa e apoio administrativo; a sala da diretora; a secretaria, com atendimento ao público, no horário comercial de 2ª até 6ª feira pela manhã, sendo o turno vespertino destinado ao expediente interno. Nesse mesmo bloco, existiam dois banheiros para os funcionários da escola e comunidade; a sala de leitura integrada com a de apoio à aprendizagem, com acervo literário direcionado aos alunos e coleções de livros para os docentes no intuito de contribuir para com o planejamento e preparo das aulas; sala dos professores destinada à coordenação dos docentes e reuniões pedagógicas; uma sala de

¹³ O pátio alternativo consiste em um espaço construído em agosto de 2008, por iniciativa da atual gestão, em parceria SEDF. Possui uma cobertura, um palco com bancos de alvenaria nas laterais. É destinado para o desenvolvimento de atividades socioculturais da escola e como espaço para servir o almoço aos estudantes da Escola Integral.

laboratório de Informática - PROINFO¹⁴, equipada com dezessete computadores completos e dividida com a sala de coordenação da Escola Integral.

Em outro bloco se localizava a cantina que atendia, com limitações, a demanda de alunos do ensino regular e da Educação Integral, devido ao pequeno espaço para a confecção do lanche, conjugada com um depósito de acondicionamento dos gêneros alimentícios; um depósito para material de expediente e outro para material de limpeza e manutenção; dois banheiros para uso dos estudantes, sendo um masculino, com cinco sanitários e outro feminino, com seis sanitários; um bebedouro com seis torneiras e dois filtros para uso dos alunos; uma sala multiuso, subdividida por armários, utilizada tanto pela supervisora pedagógica como pela equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - pedagoga e psicóloga - e, por fim, um pequeno espaço separado por paredes, onde funcionava a mecanografia. Além disso, quando a sala multiuso estava disponível, era utilizada por professoras interessadas em oferecer aulas de reforço aos alunos com necessidades de aprendizagem, no horário contrário à regência de classe.

A escola dispunha de dois pátios cobertos, um central e outro alternativo. O primeiro se localizava entre o portão interno de acesso à escola e o bloco A. Era destinado ao acolhimento dos estudantes no início dos turnos; para o momento da hora cívica, uma vez por semana; utilizado pelos estudantes como espaço alternativo durante o recreio, além dos corredores entre os blocos; para a apresentação e desenvolvimento de projetos pedagógicos; para as reuniões com os pais/responsáveis e para o uso do programa - Ginástica nas Quadras¹⁵, destinado à comunidade local, no período noturno, duas vezes por semana. O segundo era equipado com mesas e cadeiras; destinava-se às atividades recreativas e como refeitório (lanche e almoço) para os estudantes da Educação Integral, assim como para a realização de reuniões diversas, palestras, eventos socioculturais.

Havia na instituição uma guarita que servia de apoio ao trabalho da portaria e de vigilância, um estacionamento interno acessível a todos os funcionários - a maioria dos docentes possuía controle do portão automático - e visitantes; uma quadra esportiva recém-reformada que atendia os alunos da escola e de outras escolas através do Centro de Iniciação

¹⁴ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo - é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações - TICs - na rede pública de ensino fundamental e médio.

¹⁵ O Programa Escola Comunidade/Ginástica nas Quadras, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, objetiva oportunizar o hábito saudável da prática da atividade física e buscar a integração entre escola e comunidade para o aprimoramento da qualidade de vida do cidadão. Todas as atividades são oferecidas gratuitamente e ministradas por professores da própria rede pública do Distrito Federal. Foi regulamentado pelo Decreto nº 15.753, de 5 de julho de 1994.

Desportiva - CID¹⁶; um parquinho, destinado às crianças do primeiro ano de escolaridade (seis anos) do ensino fundamental; uma ampla área verde e uma quadra de areia pequena, ambas destinadas à recreação dos estudantes; um quiosque; uma horta e um pomar vinculado a um dos projetos pedagógicos. Em diferentes locais da escola havia murais de cerâmica espalhados para fixação e exposição de trabalhos dos estudantes. Observei durante a pesquisa que os recursos didático-metodológicos da escola foram bem utilizados na execução e desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos e para o atendimento da comunidade escolar.

Vale destacar que o ambiente escolar despertava atenção pela conservação, organização e limpeza dos espaços físicos existentes, tornando-o prazeroso para os fins educativos aos quais se destinava. Um aspecto bastante marcante na primeira impressão da escola.

A Escola Classe dispunha, como fonte de recursos financeiros, os repasses provenientes do Governo Federal - Programa Dinheiro Direto na Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar - PDDE/FNDE. Havia também o repasse financeiro promovido pelo Governo do Distrito Federal - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF. Em menor escala, a escola contava com a contribuição espontânea dos pais/responsáveis por meio da Associação de Pais e Mestres/APM, fixada em uma taxa mensal de R\$2,00.

Quanto aos recursos humanos da instituição, o corpo docente efetivo era composto por 22 professoras, sendo que seis professoras tinham contrato temporário, substituindo professoras efetivas licenciadas.

Havia três coordenadoras pedagógicas com funções específicas. Uma atuava junto aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (treze turmas). A outra, junto às professoras do 4º ano e 4ªs séries (nove turmas) e a que coordenava a Escola Integral, já mencionada anteriormente. Todas as coordenadoras pedagógicas desenvolviam trabalho articulado com a equipe gestora.

A instituição, à época da pesquisa, contava com duas orientadoras educacionais, sendo que uma delas estava prestes a se aposentar por tempo de serviço, fato que ocorreu em meados do mês de novembro, e a outra era recém-contratada pela SEDF. De acordo com o

¹⁶ Criado e implantado em 1983, o Centro de Iniciação Desportiva – CID desenvolve atividades básicas de aprendizagem desportiva. Promove a integração entre a educação física curricular desenvolvida nos estabelecimentos de ensino da Rede Oficial de Ensino e as competições desportivas realizadas em nível local, regional e nacional, sendo hoje a única via de formação e qualificação do aluno da rede pública de ensino do Distrito Federal.

plano de ação, desenvolviam trabalho com o objetivo de viabilizar condições favoráveis às relações interpessoais entre os estudantes e demais envolvidos no processo educacional, cultivando um ambiente harmônico sob a perspectiva da promoção de uma cultura de paz.

Havia na escola a equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Era formada por uma pedagoga, que trabalhava na instituição todos os dias da semana, e por uma psicóloga, que atuava um dia da semana ou de acordo com a necessidade do trabalho que desenvolviam, em função do número reduzido de psicólogos para atender todas as instituições naquela Diretoria Regional de Ensino. A equipe tinha como proposta de trabalho atuar de forma preventiva e interventiva nos diferentes segmentos da escola, no sentido de colaborar para o atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, tanto do Bloco Inicial de Alfabetização como dos demais anos/séries.

A equipe gestora foi eleita por meio da Gestão Compartilhada¹⁷, em 2008. Era constituída pela diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, supervisora administrativa, tendo como suporte técnico um apoio administrativo e uma responsável pela secretaria, com o apoio de uma auxiliar. Observei que a equipe gestora era bem aceita pelos profissionais da escola. Todos os componentes da direção possuíam curso superior, com graduação em pedagogia.

A diretora era pedagoga, com especialização em Administração Escolar. Há catorze anos compunha a direção da escola pesquisada, sendo dois anos na função de supervisora pedagógica, dois anos na função de vice-diretora e, desde 2001, na função de gestora da escola. Sistemáticamente recebia elogios da comunidade escolar, a ponto de possuir um caderno de registros para esse fim. Buscava privilegiar um trabalho coletivo, valorizar as relações entre os servidores da carreira assistência à educação e a comunidade escolar, envolvendo-os na ação educativa da escola.

Fruto do reconhecimento de sua gestão pela SEDF, a escola pesquisada foi selecionada, entre 18 instituições, para concorrer à décima edição do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar¹⁸. A instituição, ao ser a vencedora no âmbito do Distrito Federal, foi premiada com o diploma “Escola Referência em Gestão Escolar”, com o valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), uma coletânea de vídeos educativos e uma biblioteca com 300

¹⁷ Modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do Distrito Federal, implantado em 2007, previsto pela Lei 4.036/07. Nesse sistema, a equipe dirigente da instituição educacional, composta pela diretora e vice-diretora, é escolhida com base em critérios técnicos e com a participação da comunidade escolar por meio de eleições.

¹⁸ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, da Unesco e da Fundação Roberto Marinho.

títulos. A diretora foi contemplada com um diploma “Liderança em Gestão Escolar” e uma viagem de intercâmbio patrocinada pela Embaixada dos EUA para conhecer o funcionamento das escolas públicas norte-americanas e socialização de experiências entre as realidades educacionais.

Como responsáveis pelo atendimento ao aluno na sala de leitura, trabalhavam duas profissionais, uma da carreira assistência à educação, readaptada¹⁹, e outra da carreira do magistério, também readaptada. Ambas, com curso superior completo, atuavam no empréstimo de livros, na manutenção e preservação do acervo e se envolviam nas atividades relacionadas à literatura infantil como forma de promover o incentivo à leitura.

Após levantamento feito nos dados funcionais de todos os docentes dessa escola, observei que a maioria tem o curso de Pedagogia, o que sinaliza a possibilidade de reflexões coletivas mais aprofundadas.

Dos profissionais da carreira assistência à educação, dezessete possuem o ensino médio completo, seis, o ensino superior e três, o ensino fundamental incompleto. Ao todo, a escola contava com 26 servidores, que exerciam as seguintes funções: três na portaria, cinco vigilantes, três na recepção, nove na limpeza e seis na merenda escolar, sendo que destes, três merendeiros eram terceirizados, destinados à prestação de serviço junto ao programa Educação Integral.

Embora não pertencessem ao quadro de servidores, alguns pais/responsáveis eram cadastrados como “Amigos da Escola”. Atuavam como voluntários, conforme suas habilidades, a partir da solicitação da equipe gestora. Percebia-se que havia um clima de harmonia, integração e cooperação entre esses pais/responsáveis e a equipe gestora.

Havia ainda três instituições vinculadas ao “Programa Parceiros da Escola”²⁰, que visavam promover com os estudantes e docentes ações voltadas para o meio ambiente, transporte e melhoria do espaço físico da escola.

A instituição educacional possuía o Conselho Escolar eleito pela comunidade e formado por membros dos segmentos dos professores, auxiliares em educação e dos pais. O Conselho deliberava com a equipe gestora assuntos que envolviam a escola e pertinentes à organização do trabalho escolar. Os encaminhamentos eram decididos por meio de reuniões ordinárias, datadas previamente e em caráter extraordinário sempre que houvesse necessidade,

¹⁹ Na SEDF, o profissional que, por motivos de doença, não pode exercer a função na qual prestou concurso, geralmente atua em sala de leitura ou em serviços técnico-administrativos ou pedagógicos, auxiliando a direção.

²⁰ O Programa Parceiros da Escola foi lançado oficialmente pelo Governo do Distrito Federal em julho de 2009, com o objetivo de melhorar as condições de ensino por meio de parceria público-privada.

convocadas pela diretora, devidamente registradas em ata e com a assinatura de todos os membros integrantes.

Havia também o Conselho de Segurança²¹, implantado em 2009, formado por membros do Conselho Escolar e por algumas autoridades da comunidade local. Buscava-se identificar possíveis limites e dificuldades à promoção da cidadania e à segurança no âmbito da instituição educacional e propor plano de ação com medidas preventivas e/ou coercitivas, acompanhando seus desdobramentos (DISTRITO FEDERAL, 2008). Para isso, o Conselho, em seu plano de ação, estabeleceu ações coletivas de melhoria para contribuir com a segurança no perímetro da escola e preventivas para os problemas apresentados pela comunidade escolar; estreitou parcerias com órgãos como Conselho Tutelar, Administração da Região da cidade pesquisada, Polícia Militar do DF, DETRAN, entre outros, tendo em vista os encaminhamentos dados para o estabelecimento da cultura da paz e o desenvolvimento do “Projeto Valores para a Vida”, previstos na Proposta Pedagógica da escola.

A seguir, para melhor compreensão da realidade investigada e das percepções dos pais/responsáveis acerca do trabalho da escola, se faz necessário conhecer os aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição.

2.2. Aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição

Durante a semana pedagógica, observei que a equipe gestora, corpo docente e os servidores da carreira assistência à educação discutiram aspectos relacionados à organização do trabalho da escola, tendo como referência a avaliação institucional, realizada ao final no ano de 2009, e os projetos desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica da instituição.

Os pais/responsáveis foram informados acerca do trabalho da escola, na primeira reunião realizada no começo do ano letivo, por meio da entrega do Manual do Aluno e informações dadas pela equipe gestora e pela professora regente em sala de aula. Esse documento continha os principais projetos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo, informações a respeito da composição da direção e equipe pedagógica, o Regimento Interno, os dados da instituição, dicas de como participar da vida escolar do filho e um termo de compromisso para os pais/responsáveis assinarem.

²¹ Previsto pela Portaria nº 147, de 24 de julho de 2008, refere-se à Política de Promoção da Cidadania e da Cultura de Paz, desenvolvida no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e estendida às instituições de ensino por meio da constituição dos conselhos de segurança locais.

O trabalho escolar era organizado da seguinte maneira:

Horário dos turnos: matutino - das 7h30 às 12h30 e vespertino – das 13h às 18h.

Entrada - os estudantes concentravam-se no pátio principal, em fileiras, na área interna da escola e se organizavam de acordo com o lugar preestabelecido para cada turma. A entrada do turno era feita por um componente da direção que fazia uma oração inicial, antes de se dirigirem à sala de aula, com suas respectivas professoras. Alguns pais/responsáveis esperavam seus filhos/estudantes entrarem para as salas de aula, aguardando entre o portão principal e o interno da escola. Normalmente, a direção aproveitava a oportunidade para agradecer a presença dos pais, ratificar alguns avisos importantes e reforçar questões práticas como o uso do uniforme, o horário de saída e entrada dos alunos, passeios e a importância da participação na vida escolar dos filhos/estudantes.

Lanche - era distribuído pela merendeira na sala de aula, em torno de trinta a quarenta minutos antes do recreio. Na turma observada, a professora servia o lanche com a ajuda de algumas crianças e de acordo com a escala dos “Ajudantes do Dia”.

Recreio intitulado “Meu recreio é da Paz” - ao sinal dado, as crianças, ao saírem da sala de aula, dirigiam-se ao pátio principal e corredores entre os blocos. Durante quinze minutos eram propostas atividades de lazer, coordenadas pelos servidores da carreira assistência à educação e pelos monitores da Escola Integral, sob a supervisão da equipe gestora. No turno matutino, o recreio ocorria às 10h30 e no turno vespertino, às 16h.

Saída - um sinal tocava cinco minutos antes do horário da saída para que os alunos menores saíssem antes dos maiores. Os alunos que dependiam do transporte escolar aguardavam em uma sala específica, enquanto chegava o transporte, evitando assim tumulto na saída do turno. Os estudantes que participavam da Escola Integral permaneciam na instituição e se dirigiam ao pátio alternativo para o almoço. Os pais/responsáveis não tinham acesso às salas de aula para pegar seus filhos/estudantes e aguardavam as crianças no portão interno da escola.

Momento cívico - cantava-se o Hino Nacional Brasileiro logo na entrada de cada turno, às segundas-feiras, antes da oração do dia e do Pai-Nosso. Os pais/responsáveis presentes na entrada do turno, geralmente eram convidados a participar do hino pelo membro da direção.

Murais - em cada bloco, na parede, havia um espaço destinado para a fixação e exposição dos trabalhos dos estudantes. Seguia-se uma escala mensal, por turno, das

professoras que seriam responsáveis pela exposição dos trabalhos confeccionados com seus respectivos alunos.

Na sala dos professores, havia um mural específico aos docentes contendo informações importantes para a organização do trabalho pedagógico da escola. Nele encontravam-se esclarecimentos acerca do uso e reserva de materiais didático-pedagógicos; as datas das reuniões pedagógicas e temas que seriam tratados nas coordenações coletivas; os temas trabalhados e o período de tempo para cada unidade temática por ano/série do Projeto Ciência em Foco; o planejamento mensal de atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas pela escola; avisos e circulares expedidas pela Diretoria Regional de Ensino daquela Região Administrativa e SEDF.

Sala de leitura, laboratório de informática e atividades recreativas (área verde, parque/quadra de areia e pátio) - havia um cronograma com dia e horário estipulados para cada turma com o intuito de garantir o uso desses espaços pelos estudantes e professoras.

Reuniões de pais/responsáveis - de acordo com o Manual do Aluno, as reuniões aconteceriam ao final de cada bimestre com a finalidade de “informar a família sobre o rendimento escolar do estudante”.

Horário de atendimento aos pais/responsáveis pelas professoras - o atendimento aos pais/responsáveis só era permitido no horário de coordenação da professora, preferencialmente às 5^{as} feiras, ou poderia ser agendado via telefone ou bilhete para evitar, segundo palavras da diretora, o comprometimento do andamento das atividades em sala de aula.

Associação de Pais e Mestres (contribuição) - conforme já mencionado, os pais/responsáveis eram convidados a contribuir com o valor mensal de R\$ 2,00. O dinheiro era destinado à manutenção e a pequenos reparos da escola. A direção da escola preocupava-se bimestralmente em prestar contas e disponibilizar as notas fiscais para o conhecimento de toda a comunidade escolar.

Uniforme - o uso obrigatório do uniforme era justificado junto aos pais/responsáveis por permitir a identificação dos estudantes, além de colaborar para a segurança dos mesmos e ajudar a manter a organização do ambiente escolar. Os pais/responsáveis ainda eram alertados para o fato de, em caso de acidente ocorrido na escola, o aluno uniformizado ter preferência no atendimento hospitalar. A maioria dos alunos vinha uniformizada. Quando havia o descumprimento da norma por algum estudante, a direção não impedia sua entrada em sala de aula, mas antes procurava saber os motivos pelos quais não estava utilizando o uniforme. Às

vezes solicitava a presença dos pais/responsáveis para esclarecer os motivos e, dependendo do caso e das condições financeiras das famílias, a direção doava o uniforme.

Passeios pedagógicos - durante o ano letivo eram realizadas excursões com propósitos educativos e promoção da Cultura e Lazer para todos os estudantes, com visitas a museus, exposições artísticas, cinema, teatro, parques, pontos turísticos de Brasília, Feiras de Ciências e de Literatura, entre outros.

Coordenação pedagógica²² - as coordenações pedagógicas eram realizadas no “contraturno” ao da regência. As professoras se organizavam coletivamente, ora por anos/séries, ou individualmente para planejarem e desenvolverem atividades com os estudantes em dias distintos. Tinham o apoio e acompanhamento das coordenadoras pedagógicas e da supervisora pedagógica.

Conselho de Classe - os conselhos de classe eram previstos para o final de cada bimestre. Essa instância avaliativa será mais bem explicitada no decorrer deste estudo.

Projetos pedagógicos - alguns projetos foram analisados e discutidos com os docentes e servidores que atuavam na escola, sem o envolvimento dos pais/responsáveis, durante a semana pedagógica²³. Eram considerados como ações pedagógicas norteadoras da prática docente, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. São eles:

- ❖ **Cocare** - “Contando, Cantando e o Recreio Encantando”. Esse projeto era realizado quinzenalmente para atender todas as turmas do BIA, 4º ano e 4ª série. Logo após o recreio, os estudantes voltavam à calma, por meio das atividades culturais apresentadas. Consistiam em peças teatrais e musicais, audição de histórias, apresentação de fantoches. O projeto previa o envolvimento de todos os segmentos, inclusive dos pais/responsáveis.
- ❖ **Herdeiros do Futuro** - “Preservação do Meio Ambiente”. O projeto tinha como objetivo formar nos estudantes e em todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar a conscientização do respeito e preservação do meio ambiente, em defesa do planeta Terra. Para desenvolver o projeto, a escola contava com uma horta orgânica e um

²² A coordenação pedagógica dos professores da SEDF que atuam 40 horas semanais possui uma carga de 15 horas por semana. Deve ser destinada à coordenação pedagógica individual e coletiva, e ao atendimento dos estudantes. A partir do 2º semestre, por meio da Portaria nº 134, de 23 de julho de 2010, foi concedido aos professores o direito de ter duas coordenações individuais fora do âmbito da escola, totalizando seis horas semanais.

²³ A Semana Pedagógica prevista no Calendário Escolar da SEDF geralmente ocorria logo após as férias coletivas e o retorno dos professores. Em 2010, constituiu-se de cinco dias que antecederam o início do ano letivo. As escolas tinham autonomia para definir o quê, como e com quem discutir a respeito dos projetos e atividades relacionadas à organização do trabalho pedagógico durante a semana pedagógica, com exceção do dia destinado à escolha de turmas pelos professores, definido pela SEDF.

pomar, onde os alunos tinham contato com o cultivo de plantas. A escola trabalhava com o tema, em parceria com a ONG “Mão na Terra” e com os pais/responsáveis “Amigos da Escola”. O pomar, o jardim e o estacionamento arborizados foram frutos dessa parceria e mediante a conscientização pela preservação do meio ambiente.

- ❖ **Consolidar** - Esse projeto constava somente no Manual do Aluno, não estava previsto na proposta pedagógica da escola. Consistia em ações de socialização e integração com as famílias dos alunos com o propósito de evitar que estudantes ficassem retidos por faltas, além de incentivar a parceria entre escola e família. Essas ações foram conduzidas pelo Conselho Escolar e de Segurança. Incluía visitas às famílias e encontros com os pais/responsáveis, na escola.
- ❖ **Escola, Lugar de Família!** - A proposta envolveria os pais/responsáveis dos alunos de uma das turmas do 1ª ano de escolaridade do turno matutino - projeto que me mobilizou para realizar a pesquisa nessa escola. No entanto, não foi possível a viabilização do mesmo, pelo fato da professora da turma ter-se ausentado várias vezes, durante o ano letivo, por motivo de doença.
- ❖ **Café com Pais** - Projeto criado no ano em questão e ainda não integrava o Projeto Político-Pedagógico da escola. Inicialmente, foi previsto para ocorrer mensalmente, com o objetivo de privilegiar temas propostos pelos pais/responsáveis e proporcionar que os mesmos conhecessem a rotina escolar vivenciada pelos estudantes. O primeiro encontro só ocorreu ao final do 2º bimestre, no dia da reunião de pais. Foi realizado em três momentos específicos: primeiro, um breve bate-papo com um tema inicial, sugerido pela diretora²⁴; segundo, visitação de um dos espaços da escola utilizado pelos estudantes; terceiro, avaliação do projeto e sugestão de temas para os próximos encontros, seguido do café e lanche para os participantes. A acolhida aos pais/responsáveis foi bem agradável, num clima de harmonia e de informalidade. O espaço estava bem organizado, com mesas e cadeiras para quatro lugares, o que oportunizou um ambiente de socialização entre os familiares. Para maior tranquilidade do encontro, durante a realização da palestra, as crianças maiores foram convidadas a brincar em outro espaço, na escola. Ao final, os pais/responsáveis manifestaram-se interessados na continuidade do projeto e dirigiram-se à sala de aula para a reunião bimestral com as respectivas professoras de seus filhos/estudantes.

²⁴ O tema desenvolvido foi “A relação pais e filhos: limites e amor”, baseado no livro de Leman (2009), ministrado por mim, a convite da diretora da escola.

- ❖ **Projeto Valores para a Vida** “Valores de A a Z” - . Esse projeto foi desenvolvido pela diretora e vice-diretora com as turmas da escola, uma vez por mês. Foram trabalhadas atividades pedagógicas relacionadas a valores éticos considerados essenciais para a formação do aluno e convívio social. Tratava-se de um projeto experimental para integrar futuramente a proposta pedagógica da instituição.
- ❖ **Projeto Momentos Mágicos** - O projeto objetivava proporcionar o gosto pela literatura, valorizando a leitura como fonte de conhecimento, prazer e entretenimento, desenvolvido em dois espaços específicos: na sala de leitura e no âmbito da família. Os alunos iam uma vez por semana à sala de leitura para audição de histórias e empréstimo de livros literários. Em sala de aula, as professoras do BIA desenvolviam com seus alunos o subprojeto intitulado “Literatura em minha casa”, com o objetivo principal de proporcionar ao estudante e sua família momentos de prazer envolvendo a literatura. Às 6^{as} feiras, um estudante levava para casa uma sacola contendo materiais literários diversificados, entre eles: gibis, livros de literatura infantil, revistas, jornais, fantoches, avental de histórias, para serem compartilhados com a família durante o fim de semana. Além disso, a sacola continha um caderno especial com a descrição do projeto, uma cartinha informativa orientando os pais/responsáveis como deveriam envolver-se com o projeto e uma ficha avaliativa para registrar o que acharam da atividade proposta. O aluno, em outro espaço, também avaliaria por meio de desenho ou de um texto o que mais gostara do projeto. Na turma pesquisada, a criança era convidada pela professora a socializar com os demais colegas a experiência vivida com a família. Este era um dos projetos pedagógicos considerados pelos pais/responsáveis como de grande valor para o incentivo à leitura e à interação social.
- ❖ **Programa da Educação Integral** - Segundo a coordenadora responsável, o programa era reconhecido pelos profissionais da escola como mais uma oportunidade de aprendizagem para os alunos participantes, além de contribuir para a melhoria de atitudes comportamentais dos mesmos. Ela ainda fez questão de ressaltar que buscava desenvolver conteúdos e atividades que dessem continuidade ao que estava sendo trabalhado pela professora em sala de aula e, para isso, procurava manter um diálogo sistemático com as docentes. Alguns pais/responsáveis questionaram por que os filhos/estudantes não podiam fazer os deveres de casa no momento em que estivessem participando da Escola Integral.

- ❖ **Programa Ciência em Foco**²⁵ - O programa tinha como proposta o desenvolvimento de aulas de ciências, tendo como suporte materiais específicos para a realização de atividades problematizadoras. Eram realizadas atividades de observação, formulação de hipóteses, resolução de situações-problema, participação de debates, experimentos e produção de registros, entre outras estratégias didáticas que contribuíssem para o avanço consistente na construção de conhecimentos. Tinha como principal objetivo promover a inclusão científica e tecnológica de crianças e jovens. O programa oferecia ainda formação continuada para os professores.
- ❖ **Projeto Meca** “Momento para Estudo, Capacitação e Aprendizado” - O projeto visava à formação dos professores *in loco*, propondo estudo semanal, discussões e reflexões acerca da prática educativa. Segundo a proposta pedagógica, acreditava-se que a formação continuada dos professores no lócus da escola garantiria a prática educativa de ações intencionais, possibilitando a reflexão, o planejamento e a discussão de estratégias didáticas, com vistas a um ensino de qualidade.
- ❖ **Projeto Interventivo** “Resgate” - Como um dos princípios metodológicos do Bloco Inicial de Alfabetização, o projeto se constitui em intervenção pedagógica, de caráter temporário, para atender os alunos que se encontram na Etapa III com defasagem idade/série. Na escola pesquisada, o Projeto Interventivo²⁶ - PI - foi estendido a todos os estudantes em defasagem de série em relação à idade, matriculados no Bloco, e aos alunos da 3ª e 4ª séries/4º e 5º anos, não desconsiderando as especificidades e os objetivos educacionais para cada ano e os alunos com defasagem na aprendizagem. Segundo a proposta pedagógica da instituição, o PI objetivava propiciar avanços na aprendizagem, oportunizar o desenvolvimento global do estudante, das habilidades na leitura e código escrito, e de cálculos matemáticos. Os encontros eram definidos, e as atividades planejadas envolviam as professoras, coordenadoras e supervisora pedagógica. O atendimento aos estudantes era feito no mesmo horário da aula, por professores do turno contrário que estavam no período da coordenação pedagógica.

²⁵ O programa Ciência em Foco, vinculado à SEDF, tem parceria com o Instituto Sangari como uma política de apoio à Ciência. Foi iniciado em fins de novembro de 2007 com implementação efetiva em 2008, no Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. Destinado aos estudantes do 1º ao 9º ano, utiliza-se da metodologia de investigação, por meio de três ações integradas: materiais de apoio ao aluno e ao professor, materiais para investigação e formação dos professores.

²⁶ Por meio da circular nº 27, de 17 de abril de 2009, a Diretoria da Execução de Políticas e Planos Educacionais /SEDF orienta as escolas que o projeto interventivo pode ser estendido para os alunos da 3ª e 4ª séries/4º e 5º anos. Ainda esclarece que o mesmo não se constitui como programa de correção de fluxo escolar, mas sim como estratégia pedagógica, com vistas a possibilitar aos estudantes em defasagem idade/série maiores oportunidades de aprendizagem.

Eram formados grupos menores de alunos para melhor aproveitamento e qualidade das intervenções necessárias. No entanto, em função das dificuldades encontradas para desenvolver a proposta interventiva, entre elas a resistência por parte de algumas professoras. O projeto original sofreu várias modificações, ainda no primeiro bimestre, para garantir o direito ao aluno de ser atendido.

Além dos projetos descritos, a escola trabalhava com temas transversais considerados como complemento ao conteúdo trabalhado em sala de aula: o combate às drogas e a violência por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD²⁷, destinado aos alunos do 4º ano; saúde, sexualidade e prevenção de acidentes para os estudantes da 4ª série; preservação do meio ambiente, plantio e cultivo do solo, psicomotricidade para as turmas de 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização; diversidade e identidade cultural; educação moral e cívica; práticas sociais de escrita, desenvolvido por meio da produção de um jornal, com a participação dos alunos do BIA, 4º ano e 4ª série e respectivas professoras, sendo coordenado pela equipe pedagógica.

Por fim, o tema transversal educação musical desenvolvido por meio da formação de um coral. Coordenado pela vice-diretora, o grupo era formado por estudantes indicados pelas professoras, tendo como um dos critérios alunos que apresentassem baixa autoestima e problemas comportamentais. O repertório incluía músicas infantis e populares. As apresentações aconteciam geralmente em eventos culturais realizados pela escola.

A observação direta durante a pesquisa de campo e o acesso à proposta pedagógica da escola pesquisada permitiram conhecer sua organização e as atividades pedagógicas realizadas.

Apresentada a realidade investigada, ainda se faz necessário explicitar a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006). Esse documento norteava, à época da investigação, o trabalho desenvolvido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, na Secretaria de Estado de Educação do DF, uma vez que a pesquisa se refere às percepções dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo de uma das turmas do 3º ano do BIA.

²⁷ Adotado no DF desde 1998, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, em parceria com a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, tem como objetivo principal enfatizar a prevenção ao uso das drogas e à violência entre crianças e adolescentes. Os instrutores do PROERD são policiais militares voluntários, capacitados pedagogicamente para desenvolver o trabalho nas escolas, em parceria com pais, professores, alunos e comunidade.

2.3 A proposta pedagógica: o Bloco Inicial de Alfabetização

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, preocupada com o contexto educacional e com o enfrentamento dos desafios e obstáculos encontrados para a superação do fracasso escolar, especialmente no que diz respeito à evasão e repetência, nos primeiros anos de escolaridade, adota como estratégia metodológica o Bloco Inicial de Alfabetização, por considerar prioritário o desenvolvimento de ações mais eficazes que garantam a qualidade da educação desejada.

Nessa perspectiva, a SEDF iniciou em 2005 a implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos - Lei nº 11.274/2006 - nas instituições educacionais vinculadas à rede pública de ensino. Para esse fim optou pela organização em forma de Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, desenvolvido nos três primeiros anos de escolaridade, com crianças a partir de seis anos de idade.

Cabe ressaltar que o atendimento à criança de seis anos na SEDF já vinha sendo realizado por meio do “Programa Quanto mais cedo melhor”, que assegurava a matrícula de crianças nessa faixa etária, no 3º período da Educação Infantil. Com a implantação da política pública educacional do Ensino Fundamental de nove anos, o programa foi absorvido gradativamente. E, de forma progressiva, iniciou-se em uma região administrativa do DF, estendendo-se posteriormente a outras regiões.

A proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização, fundamentada na lógica do sucesso, busca comprometer todos os envolvidos na alfabetização dos estudantes, discutindo e implementando ações conscientes que promovam a inclusão por meio da construção de uma educação que respeite as diversidades socioculturais, de gênero, de credo num esforço coletivo de superação dessas diferenças. “O que se deseja é a busca coletiva, constituída de alternativas e de estratégias que permitam, além do entendimento, *a participação efetiva de toda a comunidade escolar*” (SEDF, 2006, p. 11, grifos nossos).

Não posso deixar de considerar que esse pressuposto foi relevante para observar e compreender como a escola trabalhou e envolveu os pais/responsáveis na implementação dessa proposta, não só quanto a sua operacionalização, bem como no entendimento de seus princípios metodológicos e práticas avaliativas.

Na escola investigada, o Ensino Fundamental de nove anos começou em 2007 com o atendimento aos alunos dos anos iniciais do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (1º, 2º e 3º anos). Somente em 2008, passou a ser obrigatório para todas as instituições vinculadas à rede pública de ensino, respaldado pela Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, DODF nº 225,

Decreto 25. 619, de 01 março de 2005 e Portaria 283/2005. Desse modo, a SEDF se antecipou em relação à decisão do Governo Federal que estipulou o prazo até 2010 para que fosse implantado o Ensino Fundamental de nove anos nos municípios, Estados e Distrito Federal, por meio da Lei 11.274/2006, art. 5º.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos pela SEDF, para os anos iniciais em forma de Bloco Inicial de Alfabetização, “constitui uma política nitidamente comprometida com a inclusão e igualdade” (SEDF, 2006, p.10), pois focaliza a dimensão positiva da progressão continuada do processo de aprendizagem, respeitando as experiências significativas para a idade.

Nesse sentido, o Bloco Inicial de Alfabetização como forma de organização da escolaridade em ciclos para os anos iniciais fundamenta-se na concepção do conhecimento como construção e reconstrução, considerando as fases de desenvolvimento humano das crianças, suas características pessoais e as vivências socioculturais (SEDF, 2006, p.11). Apresenta-se, portanto, como uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola, a partir de tempos e espaços adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes.

Ressalto que, atualmente, para designar os programas de organização da escolaridade em ciclos no Brasil, são utilizadas diferentes nomenclaturas, cada qual com suas especificidades de acordo com as políticas educacionais implementadas pelas redes de ensino, o que não descarta semelhanças e diferenças entre as políticas de ciclos (MAINARDES, 2009). O autor afirma ainda que não há um tipo puro de ciclo de aprendizagem, pois suas concepções, estratégias de implementação e de organização se diferenciam de acordo com as redes de ensino.

O Bloco Inicial de Alfabetização possui como objetivo geral “reestruturar o Ensino Fundamental de nove anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global” (SEDF, 2006, p. 11). Seus objetivos específicos se referem à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à definição dos fundamentos teórico-metodológicos norteadores da prática docente, à organização dos referenciais curriculares, à valorização da formação continuada dos professores e à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a proposta pedagógica do BIA (*Idem*, p. 13), os princípios teórico-metodológicos considerados como elementos imprescindíveis ao sucesso do Bloco e norteadores de todas as ações na implementação da proposta são os seguintes: a enturmação por idade, a formação continuada dos professores, o trabalho coletivo com reagrupamento, o

trabalho com Projeto Interventivo, as quatro práticas de alfabetização e a avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para maior clareza acerca dos princípios metodológicos, será feita a seguir uma explanação breve de cada um.

Para o primeiro princípio – a enturmação dos alunos por idade - o Bloco Inicial de Alfabetização estabelece que a organização da escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorra por “Etapas de Formação” (*Ibidem*), respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, além de suas necessidades e diferenças.

O BIA atende a crianças de seis, sete e de oito anos, enturmadas pelo critério idade de acordo com a seguinte organização: Etapa I - seis anos - (1º ano); Etapa II - sete anos - (2º ano); Etapa III - oito anos - (3º ano). Os estudantes com mais de oito anos de idade, em defasagem idade/série, serão enturmados na Etapa III. Ainda, em respeito às características próprias da idade, admite-se a enturmação por aproximação de idades na Etapa III, desde que haja número suficiente para a formação de turma, conforme previsão de Estratégia de Matrícula para o ano em curso (*Idem*, p. 14).

O segundo princípio refere-se à formação continuada dos professores, considerada como um dos pilares para o sucesso do BIA. De acordo com a SEDF (2006), a formação é “vista numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica” (p.16), pautada por um processo de construção e reconstrução de práticas e concepções necessárias ao professor alfabetizador.

Os saberes e fazeres construídos pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional são ponto de partida para sua formação continuada. Assim sendo, o BIA não visa a “uma relação de construção de um novo pensar e fazer pedagógicos definidos rígida e externamente aos processos de ensino e aprendizagem já constituídos e em construção nas salas de aula da Rede pública de Ensino do Distrito Federal” (SEDF, 2006, p. 18). Defende-se uma formação continuada que não só valorize as experiências do professor e amplie os conhecimentos necessários à alfabetização, mas que promova a reflexão sobre a prática pedagógica, com vistas aos princípios de uma organização da escolaridade em ciclos.

A estrutura de apoio pedagógico à formação continuada dar-se-á pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação²⁸ - EAPE - e pelos Centros de Referência em

²⁸ A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação foi criada pela Lei nº 1619 em 1997 com a missão de promover a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do DF.

Alfabetização²⁹ - CRA, acrescida do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica em cada instituição de ensino. Tanto a EAPE como o CRA constituem espaços de formação docente e contribuem de forma efetiva na implementação do BIA por meio de cursos e de estratégias pedagógicas oferecidas.

Na escola pesquisada, observei que o trabalho articulado entre o Centro de Referência em Alfabetização da Diretoria Regional de Ensino daquela cidade e a coordenação pedagógica local foi de extrema importância para o aprimoramento de estratégias e de estudos concernentes ao processo de alfabetização e princípios metodológicos do BIA. Uma das funções do CRA consiste em contribuir para a otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico (SEDF, 2006).

A partir da avaliação diagnóstica, o professor planeja estratégias pedagógicas para atender às necessidades educativas dos estudantes. Entre as estratégias, surgem os reagrupamentos, terceiro princípio metodológico do BIA. Essa estratégia conta com a participação de todos os profissionais envolvidos com o Bloco: professores, coordenadores, equipe gestora e a pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, realidade encontrada na escola investigada.

Os reagrupamentos aconteciam após a avaliação diagnóstica realizada pelos docentes. Segundo a proposta pedagógica do BIA (SEDF, 2006), essa avaliação tem por finalidade: a) conhecer as habilidades e competências já adquiridas pelos estudantes; b) identificar em que nível de aprendizagem da leitura e da escrita as crianças se encontram; c) servir como base para o planejamento do professor e subsídio da prática pedagógica, estabelecendo os objetivos a serem alcançados ao final de cada etapa; d) conhecer o perfil de entrada dos estudantes no Bloco, aspecto de interesse da Secretaria de Estado de Educação do DF.

De acordo com o mesmo documento, os reagrupamentos devem apresentar as seguintes características: flexibilidade, dinamicidade, realização semanal e com caráter provisório. Esses aspectos constitutivos exigem dos sujeitos envolvidos nos reagrupamentos uma “atenção diferenciada e individualizada” (*Idem*, p. 24), para atender as peculiaridades de cada estudante.

No Bloco Inicial de Alfabetização, os reagrupamentos compreendem o agrupamento de dois ou mais estudantes para serem atendidos de acordo com suas necessidades. Podem

²⁹ Os Centros de Referência em Alfabetização – CRA, previstos pela Portaria nº 283/2005, têm papel importante para a produção e disseminação de conhecimentos, experiências e de pesquisas vinculadas ao processo de alfabetização.

ocorrer no âmbito da sala de aula, bem como entre as turmas da mesma etapa ou entre etapas diferentes. Essas estratégias de organização, segundo a proposta pedagógica (SEDF, 2006, p. 23), são denominadas de modalidades. São elas:

- ❖ **Reagrupamento intraclasse:** essa estratégia é realizada no interior da sala de aula de um mesmo professor. As atividades de trabalho propostas aos estudantes de forma independente ou autogerida, nessa modalidade, oportunizam a flexibilização do tempo do professor e um atendimento mais individualizado aos alunos que necessitam.
- ❖ **Reagrupamento interclasse:** modalidade planejada pelos professores de uma mesma etapa ou entre as diferentes etapas, permitindo o intercâmbio entre os docentes, para atender os alunos do mesmo turno de estudo.
- ❖ **Reagrupamento extraclasse:** consiste no atendimento aos alunos de uma mesma etapa ou etapas diferentes, devendo ocorrer no turno contrário, em dias e horários previamente combinados e planejados com a finalidade de enriquecer, aprofundar ou atender às necessidades específicas de aprendizagem definidas para o Bloco.

O Projeto interventivo, já mencionado entre os projetos pedagógicos da instituição, é o quarto princípio metodológico do BIA. Inicialmente, foi concebido como um mecanismo de correção de fluxo e objetivava “promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, oportunizando um ambiente dinâmico que atenda aos alunos da Etapa III com defasagem idade/série, proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva” (SEDF, 2006, p. 24). No entanto, em 2008, pelas contribuições que o projeto interventivo proporcionou, sua oferta foi ampliada a todas as crianças que apresentassem necessidades de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2010).

Esse princípio tem como meta o investimento em ações diferentes, pois, a partir da realidade do grupo de estudantes, estabelece objetivos específicos com o foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. As principais características do Projeto Interventivo constituem a contextualização, temporalidade, avaliação processual, atendimento às necessidades dos alunos, flexibilidade de estratégias, participação coletiva de todos da escola e ludicidade nas ações educativas.

Como uma forma de contribuir para o trabalho de alfabetização realizado pelos docentes nos anos iniciais, o BIA apresenta como o quinto princípio metodológico o desenvolvimento de quatro práticas de alfabetização fundamentadas na Prática Pedagógica na

Perspectiva Histórica, proposta por Klein³⁰. Como unidades de trabalho, a proposta baseia-se na leitura e interpretação, produção de textos, análise linguística, sistematização para o domínio do código a partir de um processo de alfabetização por meio do letramento.

Segundo Villas Boas³¹, a implantação de ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas. Nesse sentido, o sexto princípio metodológico do Bloco Inicial de Alfabetização sugere “uma concepção de avaliação processual, contínua e participativa numa visão formativa” (SEDF, 2006, p. 28).

Um dos aspectos dessa visão formativa incide sobre a necessidade do uso da avaliação diagnóstica como base para o planejamento do docente, subsidiando a construção de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos e o projeto interventivo, além de um novo olhar sobre o erro, considerado situação significativa para a ação educativa, e uma avaliação global do estudante, que implica “análise criteriosa do processo vivenciado pela criança, tomando como princípio sua trajetória ao longo de um percurso” (*Idem*, p. 31).

De acordo com a proposta do BIA, “a avaliação é o eixo do trabalho pedagógico” (*Idem*, p. 30), com vistas à melhoria da qualidade do ensino para atender as necessidades reais de aprendizagens dos estudantes dentro do Bloco. Essa perspectiva de trabalho permitirá intervenções pedagógicas e oportunidades concretas de avanços no processo de aprendizagem a partir de uma concepção avaliativa que supere o caráter excludente e autoritário da avaliação.

Outro aspecto considerado imprescindível para a melhoria do ensino-aprendizagem e acompanhamento do processo individual de cada estudante refere-se à importância dos registros avaliativos do professor, como um procedimento avaliativo relevante para “intervir na realidade da ação educativa” (*Ibidem*, p. 32). Esse procedimento implica esforço docente consciente da importância do registro para um trabalho pedagógico próximo da realidade trabalhada e contínuo para confrontar informações quanto aos processos cognitivo, afetivo e social imbricados na aprendizagem do estudante.

Conhecer situações atinentes à realidade investigada, suas práticas pedagógicas e as concepções avaliativas oportunizou maior consistência a um processo mais amplo de

³⁰ Lígia Regina Klein atualmente é professora-adjunta da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação e sociedade, letramento e EJA. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4703944U9>>. Acesso em: 11 de nov. 2010.

³¹ Texto apresentado no GT 13 – Ensino Fundamental - durante a 29ª reunião da ANPEd, realizada em Caxambu, de 15 a 18 de outubro de 2006.

discussão e de reflexão acerca de ações propostas pela escola, tendo em vista as percepções dos pais/responsáveis acerca da aprendizagem dos estudantes, à luz de referencial teórico.

Antes se faz necessário apresentar como a pesquisa foi desenvolvida na instituição.

III CAPÍTULO

O CAMINHO PERCORRIDO

Conhecer a realidade pressupõe apreender toda a complexidade que envolve a dinâmica de um contexto social. Para isso, a importância de definir caminhos que conduzam a descrever, compreender e explicar as diversas situações que surgem no cotidiano da escola e suas interações demanda critérios de escolhas e de interpretação de dados para captar as percepções dos interlocutores, a partir do contexto histórico e sociocultural onde se situam.

Tendo em vista a natureza desta pesquisa, a opção que privilegiou o “olhar” no processo, o significado que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida, suas percepções e perspectivas centrou-se numa metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa. Esse caminho permitiu considerar os diferentes pontos de vista dos pais/responsáveis, conhecer a realidade investigada, resultando em um processo mais amplo de discussão e reflexão sobre o objeto de estudo em questão.

A pesquisa qualitativa permitiu a interação com os interlocutores no ambiente natural da escola para compreender suas representações. No entanto, por mais que se quisesse agir “de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (BOGDAN e BIKLEN, 1994), observei que a situação investigada sofreu certa modificação, até mesmo em razão de minha simples presença. Nesse sentido, não há uma neutralidade do pesquisador, pois sobre os fatos e contextos incidem valores, concepções, princípios que orientam a ação, o modo de apreender a realidade na qual ele se encontra.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos, foi importante dar significado aos resultados encontrados. Para isso, não prescindimos da quantificação de dados que contribuíram para a clarificação das informações obtidas com os interlocutores – pais/responsáveis. Nesse sentido, Gatti (2007, p. 29) pondera que

[...] É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial, não tem significação em si.

Assim, o significado validado pela interpretação dos dados possibilitou um encontro com o que estava invisível, latente, silenciado. Talvez o silenciamento se desse pela não-

observância das palavras, dos gestos, dos valores, das peculiaridades e da subjetividade dos pais/responsáveis. Ouvi-los permitiu trazer à tona os significados construídos acerca da avaliação das aprendizagens e descrever em que consistem esses significados.

A observação detalhada no contexto da prática permitiu entrar no mundo dos atores envolvidos na escola, verificar como se comportam, pensam, falam, tomam atitudes e imergir no universo singular das percepções e dos significados dos pais/responsáveis. Isso implicou, antes de tudo, estabelecer uma boa relação com os sujeitos participantes da pesquisa e tornar visível a intencionalidade da investigação, desde o início da coleta de dados.

Compreender os sentidos produzidos, as tessituras arraigadas pelas experiências de cada um e os valores construídos ajudou a refletir com maior clareza e profundidade acerca das relações e interações existentes no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, sobre o trabalho em campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 113) afirmam que

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas actividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo.

Portanto, a abordagem qualitativa durante o trabalho em campo oportunizou conhecer situações diversas socialmente produzidas e permitiu ter contato com seres humanos que elaboram reflexivamente suas atuações nos contextos, a partir de seus conhecimentos, sentimentos e intenções (ESTEBAN, 2006), contribuindo para a análise do objeto de estudo e a geração de conhecimento.

Para dar consistência ao escopo deste trabalho, a estratégia de pesquisa que melhor se aplicou foi o estudo de caso, do tipo etnográfico, por permitir um estudo singular, único, com um valor em si mesmo dentro de uma realidade multidimensional e historicamente situada. E, sobretudo, possibilitar ao pesquisador recorrer a procedimentos metodológicos distintos em momentos diferentes no transcorrer da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso como investigação empírica pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2005). Esse delineamento de pesquisa atendeu à

proposta desta investigação pelos limiares existentes entre as instituições – escola e família – e pela especificidade dos interlocutores principais, os pais/responsáveis.

Para Gil (2009), o estudo de caso preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, ou seja, a unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um grupo de sujeitos. Ainda é considerado um estudo em profundidade, qualificando as informações obtidas por meio da utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados e contrastando seus resultados.

Dada a importância dessa estratégia de pesquisa para a compreensão do que pensa um grupo de pais/responsáveis sobre o processo de avaliação das aprendizagens, Ludke e André (1986, p. 23-24) contribuem ao afirmarem que o estudo de caso

[...] encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Nesse sentido, o estudo de caso permitiu, em um único contexto, compreender diferentes percepções acerca da avaliação das aprendizagens, pela possibilidade do grupo de pais/responsáveis do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização ter passado por diversas experiências de avaliação juntamente com seus filhos/estudantes ou em situações em que a avaliação das aprendizagens foi o foco principal.

Outro aspecto interessante foi o fato dos alunos terem estudado em universos distintos, seja em turmas diferentes na própria escola, seja em outras instituições, trazendo à tona diferentes concepções da realidade escolar e distintas visões de avaliação da rede de ensino tanto pública quanto privada. Esse aspecto foi observado durante o relato dos pais/responsáveis na realização dos grupos focais.

3.1 Em busca de uma experiência exitosa: o local

Para chegar à compreensão do que pensa um grupo de pais/responsáveis sobre o processo de avaliação das aprendizagens, estabeleci alguns critérios para a seleção da escola, tomando como referência os objetivos da pesquisa e minha trajetória acadêmica e profissional, direcionada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerei ainda que eu lido com essa modalidade, na rede pública do Distrito Federal, há 25 anos.

Morando na mesma Região Administrativa³² da escola investigada, tive a intenção de privilegiar o local onde moro há catorze anos, pela história de desafios e superações dessa população que lutou incisivamente por uma infraestrutura mínima – rede de saneamento básico, aspectos socioeconômicos, históricos, culturais e educacionais – necessária a uma vida digna. Aos poucos, os avanços foram-se tornando visíveis, inclusive na rede educacional na qual estou e que acompanho desde 1999.

No universo das escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal naquela Região Administrativa, procurei por experiências exitosas que envolvessem a família, para facilitar meu contato com os pais/responsáveis, visando ao escopo deste estudo.

Busquei informações conversando com professores sobre a proposta da pesquisa, visitei algumas escolas com a intenção de encontrar algo significativo e acabei deparando-me com o reconhecimento de uma instituição de ensino pelo desenvolvimento do projeto intitulado “Escola, Lugar de Família”. O projeto foi premiado duas vezes. A primeira, em nível local, pela Diretoria Regional de Ensino, que lhe conferiu o “Troféu Educador” da Região Administrativa X, em 2005. Na outra premiação, concorreu com toda a rede de ensino da SEDF, pelo concurso “Prêmio ao Professor – 2005”, na categoria Educação Infantil. De acordo com o projeto premiado, seus objetivos visavam à parceria ativa com as famílias, o respeito às diversidades, a inserção do conhecimento familiar no trabalho educativo e a valorização da instituição família no seio da escola.

Assim sendo, não tive dúvidas em procurar a escola, pelo fato de ter a preocupação de manter a família dentro da instituição, propondo o envolvimento efetivo dos pais/responsáveis em diversas instâncias de participação, vendo-os como sujeitos partícipes na ação educativa.

Antes do encerramento do ano letivo de 2009, em meados de novembro, fui à instituição para conhecer a equipe gestora, apresentar-me e conversar sobre minhas intenções de realizar a pesquisa, no ano de 2010. Esclareci os objetivos e o motivo que me incentivaram a optar por aquela escola. A conversa transcorreu em um clima agradável com alguns membros da direção (diretora, supervisora pedagógica) e uma das professoras que desenvolveram o projeto.

A professora esclareceu-me alguns pontos do projeto premiado, à medida que ia expondo os objetivos pretendidos. A diretora ressaltou a relevância de se desenvolver uma pesquisa tendo os pais/responsáveis como interlocutores principais, por acreditar na

³² Essa Região Administrativa, pelo Decreto nº 11.291, em 25 de outubro de 1989, tornou-se uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Atualmente tem 215 mil habitantes.

importância destes no dia a dia da escola, e enfatizou que esta seria uma das ações incluídas em sua gestão para o ano de 2010, disponibilizando-me a cópia do projeto citado e a proposta pedagógica/2009, para minha apreciação. Ao término da conversa, colocaram-se à disposição para a realização da pesquisa. Dessa forma, defini aquela instituição para estudo.

Cabe ressaltar que a escola pertence a uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, criada em 1989, inicialmente para assentar famílias carentes oriundas de invasões, cortiços e inquilinos de fundo de quintal que migraram de várias partes do País para o DF, entre os anos 1989 e 1994. Atualmente é considerada uma região administrativa promissora e em crescente desenvolvimento, com uma população diversificada, composta por famílias advindas de outras realidades sociais e diferentes regiões administrativas. A Região Administrativa possui em torno de 215.000 habitantes e 39 instituições educacionais³³.

As realidades apresentadas definem um perfil de família com condições socioeconômicas e culturais diversas. Farias (2008), baseado nos dados do Censo 2000 e PDAD – I, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2004, afirma que no Distrito Federal

[...] os dados mostram que, apesar de Brasília ter sido planejada no intuito de ser uma capital exemplo de equidade e justiça social, a realidade se mostra bem diferente. Os migrantes que aqui chegaram e ainda chegam em busca de oportunidades de trabalho e qualidade de vida se deparam com uma cidade como qualquer outra cidade brasileira, caracterizada principalmente por sua segregação espacial, onde os migrantes de baixa renda são empurrados para a periferia da capital.

Estando nesse contexto social, a escola selecionada para a pesquisa atendia estudantes cujas famílias apresentavam condições socioeconômicas e culturais peculiares e, conseqüentemente, representações sociais, percepções e significados distintos acerca do processo avaliativo, em virtude das diversas realidades. Esse aspecto foi favorável à pesquisa, pois permitiu maior credibilidade e amplitude à investigação.

3.2 Os Interlocutores

Tendo em vista compreender as percepções e os significados acerca da avaliação das aprendizagens dos pais/responsáveis, optei por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Considero que seja uma etapa em que a avaliação tem um caráter decisivo sobre a vida

³³ Dados fornecidos pela Administração Regional e Diretoria Regional de Ensino de X, em novembro de 2010.

escolar do estudante, em função da possibilidade de aprovação ou retenção ao término do Bloco Inicial de Alfabetização, diferentemente das etapas anteriores, em que o aluno está iniciando ou dando continuidade ao processo de aprendizagem.

Anteriormente à Etapa III do BIA, os pais/responsáveis acompanham um processo avaliativo em que não há reprovação. Isso pode conduzi-los a determinado entendimento de avaliação. Interessei-me em conhecer suas percepções durante o ano em que, a seu final, poderiam ocorrer retenções.

O critério utilizado para a escolha de uma turma entre as seis do 3º ano do BIA firmou-se pela receptividade e interesse de uma professora - logo que soube de minha intenção - em receber uma pesquisadora da UnB em sua sala de aula, interessada em realizar pesquisa com os pais/responsáveis de seus estudantes. Entretanto, o motivo principal que definiu tal escolha foi saber que ela sempre gostou de trabalhar com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Sua escolha foi confirmada na distribuição de turmas que ocorreu no início do ano letivo de 2010, em que a professora optou pela Etapa III, sendo uma das primeiras a escolher, dado seu tempo de atuação na SEDF.

Uma investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Apoiada nessa assertiva, não prescindi da contribuição da professora regente sobre sua visão acerca do processo avaliativo, pois sua ação refletiu-se diretamente na percepção dos pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens, bem como no acompanhamento e na análise das práticas avaliativas da turma em que seus filhos/estudantes estavam inseridos.

A diretora e a supervisora pedagógica também foram importantes para a coleta de informações sobre a participação dos pais/responsáveis em situações em que a avaliação da aprendizagem esteve presente ou para esclarecer ações relacionadas ao processo avaliativo da escola.

A turma investigada do 3º ano era composta por 30 estudantes. Participaram da pesquisa 28 pais/responsáveis, um número considerado significativo para dar consistência à compreensão da avaliação da aprendizagem pelos “olhos” dos pais/responsáveis e pelas dificuldades inerentes ao contexto de uma escola.

3.3 Os procedimentos/Instrumentos

Ao considerar que o processo de pesquisa é dinâmico e se dá ao longo do trabalho de campo, foi imprescindível imergir no contexto da escola, a fim de se compreender, de forma abrangente, o objeto investigado. Para formalizar a investigação, solicitei à diretora autorização para realizar a pesquisa na escola, no que fui prontamente atendida.

Por meio dos procedimentos: análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas semiestruturadas, foi possível realizar o levantamento de dados e a coleta de informações, além de perceber as particularidades atinentes à organização do trabalho pedagógico e ao processo avaliativo desenvolvido pela escola.

Ainda foram utilizados roteiros preliminares e ficha-perfil como instrumentos para a observação, o grupo focal e a entrevista que serviram para a análise do objeto de estudo, primando pela validade e a fidedignidade das informações coletadas.

A análise de documentos oficiais, técnicos e geridos pela própria escola constituiu-se em importante fonte de informação e de verificação de dados necessários para complementar, ratificar e validar análises obtidas por meio da observação participante no contexto investigado, além de esclarecer informações dadas pelos interlocutores da pesquisa.

Buscando-se dados significativos que trouxessem à tona valores, intenções, significados manifestados e subentendidos no desenvolvimento do trabalho escolar junto aos pais/responsáveis e orientadores do processo avaliativo, foram analisados os seguintes documentos:

- ✓ Projeto Político-Pedagógico da escola;
- ✓ Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006);
- ✓ Diretrizes Pedagógicas e de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da SEDF;
- ✓ Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (2009);
- ✓ Manual do Aluno;
- ✓ Caderno de Elogios da escola;
- ✓ Instrumentos e registros avaliativos da escola e da turma;
- ✓ Atas de reuniões de pais, do Conselho Escolar e de Segurança;
- ✓ Informativos/avisos destinados às famílias.

A consulta a esses documentos visou também à busca de informações acerca da intenção de preparar os pais/responsáveis para a compreensão do trabalho avaliativo que a

escola realizava e das ações correspondentes. Todos esses documentos constituem uma fonte natural e poderosa, da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os documentos solicitados foram prontamente disponibilizados tanto pela equipe gestora como pela professora colaboradora da pesquisa. De alguns documentos foram feitas cópias para facilitar as análises dos mesmos. Os documentos, especialmente aqueles que fazem referência direta aos pais/responsáveis e ao envolvimento destes na vida escolar dos filhos, constituem parte das análises dos dados, no corpo deste trabalho.

De acordo com o delineamento desta pesquisa, a observação foi do tipo participante, por admitir que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação a ser investigada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos, além de exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, tentando ver e sentir, segundo a ótica, as categorias do pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2005).

Esse procedimento de investigação qualitativa permitiu, portanto, um contato mais próximo às percepções e significados atribuídos pelos pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens e dos professores nos espaços pedagógicos em que ocorreram discussões referentes ao processo avaliativo. Oportunizou ainda evidenciar a tensão existente com relação ao tema - pais/responsáveis e a avaliação da aprendizagem – dentro das instâncias avaliativas da escola.

As observações sistemáticas no contexto escolar iniciaram-se no dia 03 de fevereiro de 2010, na semana pedagógica, e se estenderam até o dia 11 de agosto. Após essa data, fiz algumas visitas esporádicas para complemento de informações à secretaria e equipe gestora da escola. Ainda participei no dia 04 de outubro de dois eventos que ocorreram no mesmo dia, por julgar importante observá-los para a coleta de dados, com vistas ao objeto de pesquisa: a segunda Avaliação Institucional da escola, prevista para esse dia, conforme o Calendário Escolar da SEDF, e a reunião de pais do 3º bimestre, realizada pela professora colaboradora da pesquisa em sala de aula, anteriormente planejada para acontecer no dia 01 de outubro de 2010.

Oportunamente, participei da semana pedagógica, observando todos os eventos pela relevância de um espaço/tempo destinado às discussões acerca da organização do trabalho pedagógico. Nessa circunstância me foi dada a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa para todos os segmentos da escola e de esclarecer minhas intenções como pesquisadora e os propósitos da pesquisa e de inserção na realidade escolar. As pessoas

presentes foram receptivas ao me ouvirem. Uma professora indagou por que eu não fazia a pesquisa em mais de uma turma do BIA. Expliquei-lhe que, pelo limite desta investigação, não teria tempo hábil para a coleta de informações e análise do volume de dados que seriam gerados. Percebi que algumas professoras, no início do trabalho em campo, demonstraram estar desconfiadas com minha inserção no contexto escolar. À medida que fui interagindo com as mesmas, o trabalho em campo se desenvolveu num clima amistoso e de cooperação.

Observei durante as reuniões pedagógicas realizadas pela equipe gestora as discussões acerca do nível de participação dos pais/responsáveis nos projetos previstos para o ano em curso. As reflexões tiveram como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola, construído no ano de 2009, o relato pessoal de todos os presentes, que teceram breves considerações a respeito do trabalho realizado no ano anterior e apresentaram as expectativas e as metas para 2010.

Segundo Álvarez Méndez (2002), a observação é considerada a principal fonte de conhecimento e de aprendizagem, qualquer que seja o âmbito de referência. Nesse sentido, um ambiente privilegiado para a observação participante foi a sala de aula, para acompanhar e analisar as práticas avaliativas da turma do 3º ano do BIA. Essa observação também oportunizou perceber como se dava a relação da professora com os pais/responsáveis, a concepção de avaliação que permeava a prática pedagógica e as interações sociais estabelecidas.

Para esse fim, inicialmente foram observadas duas aulas semanais, durante duas horas e meia, com alternância de períodos durante o turno matutino: em alguns dias, a observação iniciou-se desde a abertura dos portões para o acesso dos pais/responsáveis e alunos à escola; em outros dias, a partir do recreio até o término do turno e retorno dos pais/responsáveis para buscar seus filhos/estudantes.

Pela característica peculiar da pesquisa, que teve como interlocutores principais os pais/responsáveis, minha presença nesses espaços/tempos alternados se deveu ao fato de coincidirem com os momentos em que eles estariam na escola para levar e buscar os filhos/estudantes. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de conhecê-los melhor e ter maior aproximação durante as breves conversas, enquanto eles aguardavam os filhos/estudantes entrarem em sala de aula. Além disso, observava como se dava a entrada na escola e a saída do turno.

A turma investigada era composta por 30 alunos, sendo dezessete meninos e treze meninas, com a idade entre oito e doze anos. De acordo com o diagnóstico inicial feito pela professora colaboradora da pesquisa, a turma era formada por estudantes oriundos do segundo

ano do BIA, pelos que vieram de outras instituições da rede pública e privada de ensino, pelos alunos retidos por faltas e pelos que não conseguiram alcançar os objetivos previstos para o 3º ano do Bloco.

No primeiro dia de aula, fui apresentada à turma pela professora Linda Rosa³⁴. Dada a palavra para conversar com as crianças, expliquei-lhes os objetivos da pesquisa, no linguajar mais simples possível, para que entendessem que eu estava ali como pesquisadora e não como mais uma professora da turma. As crianças foram bastante receptivas e logo se acostumaram com minha presença, a ponto de me questionarem porque eu não ficava com elas todos os dias.

A turma era acompanhada por mim desde a organização da fila no pátio e em todas as atividades realizadas pelos estudantes, durante o período em que estava observando. Entrava na sala juntamente com a professora e os alunos. Participava da oração inicial do dia e me sentava ao fundo da sala.

Algumas vezes fui solicitada pela professora colaboradora da pesquisa para ajudar nas intervenções pedagógicas junto aos alunos do reagrupamento interclasse ou de forma individual. Dependendo da atividade proposta pela professora, alguns estudantes, discretamente, também solicitavam minha ajuda. Tive que conversar com esses alunos e explicar-lhes que eu não era professora da turma e, por isso, só ajudaria mediante a permissão da mesma.

Na ausência da professora da sala de aula, por algum motivo, procurei preservar-me, interferindo o mínimo possível nos conflitos que surgiam entre os alunos para não tirar a autoridade da professora. Normalmente, tomávamos cafezinho juntas e, na ocasião, conversávamos sobre os alunos, suas preocupações com aqueles que ainda não estavam alfabetizados e o acompanhamento dos pais/responsáveis de algumas crianças.

A aula seguia um “ritual pedagógico.” Em geral, logo no início do turno, a professora Linda Rosa pedia que os alunos fizessem uma roda e de mãos dadas eram convidados, após uma breve oração da docente, a rezar o Pai-Nosso. A professora registrava, no quadro, o cabeçalho com a colaboração dos estudantes e o roteiro das atividades a serem desenvolvidas no transcorrer da aula. Ela seguia um cronograma de conteúdo/atividades que a ajudava a organizar o trabalho pedagógico na turma, durante a semana.

Conforme palavras da Linda Rosa, o cronograma, fixado na parede da sala de aula e copiado no caderno pelos estudantes, também era utilizado para evitar o excesso de material

³⁴ O nome é fictício para preservar a identidade da professora colaboradora da pesquisa e por descobrir que suas flores preferidas eram rosas.

que os mesmos teriam que trazer para a aula. Tinha também o propósito de prepará-los para a forma como as áreas de conhecimento (disciplinas) são trabalhadas atualmente, nos anos finais do ensino fundamental.

Antes da professora desenvolver o conteúdo previsto para a aula, a primeira atividade do dia realizada pelos estudantes era a cópia da tarefa de casa, logo após as explicações dadas pela docente. À medida que terminavam, os alunos colocavam o caderno do dever de casa sobre a mesa da docente para serem corrigidas as tarefas realizadas no dia anterior. Em seguida, pegavam o caderno da matéria que seria trabalhada. Segundo as palavras da professora, os alunos não realizavam dever de casa às 4^a feiras, para descansarem. A seguir, o cronograma adotado na turma investigada:

Quadro 7 - Cronograma de conteúdos/atividades

ATIVIDADES	2 ^a FEIRA	3 ^a FEIRA	4 ^a FEIRA	5 ^a FEIRA	6 ^a FEIRA
	TAREFA DE CASA	TAREFA DE CASA	HISTÓRIA	TAREFA DE CASA	TAREFA DE CASA
	PORTUGUÊS	ENSINO RELIGIOSO	GEOGRAFIA	RECREAÇÃO E JOGOS	PORTUGUÊS
10h30 – 10h45	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	ARTES

Geralmente, em sala de aula os estudantes sentavam em fileiras separadas, um atrás do outro, como forma de controle da professora para evitar conversas paralelas e indisciplina ou de acordo com as atividades planejadas para o dia. O lanche era servido pela própria professora, antes do recreio. Os alunos retornavam à sala de aula junto com a professora. Após o recreio, dava-se continuidade às atividades propostas até o horário da saída, às 12h25. Os cinco minutos restantes serviam para a organização da saída dos alunos e deslocamento até o pátio principal para os pais/responsáveis pegarem os filhos/estudantes. Às 12h30 tocava o sinal. Algumas crianças aguardavam no pátio até chegarem seus familiares, outras iam sozinhas a pé ou no transporte coletivo. Percebia pela receptividade que Linda Rosa era querida tanto pelos pais/responsáveis como pelos estudantes.

Oportunamente, as atividades pedagógicas e culturais que contaram com a participação dos pais/responsáveis: “Café com Pais”, “Dia da Família”, reunião com a equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e com a direção também foram observadas para ampliar a compreensão das percepções das famílias quanto ao processo avaliativo, uma vez que o acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos pode oportunizar a apreensão dos significados atribuídos à realidade que os cerca e a suas próprias ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em especial, as observações feitas nas reuniões entre os pais/responsáveis e a professora da turma pesquisada constituíram oportunidades significativas para a análise do tratamento dado à avaliação das aprendizagens pela professora regente, tendo em vista a compreensão dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula.

A primeira reunião de pais ocorreu no dia 26.02.10, dezesseis dias após o início das aulas. Nessa ocasião, a professora Linda Rosa apresentou-me aos pais/responsáveis presentes e aproveitei para explicar-lhes sobre a pesquisa e como aconteceria. No primeiro momento, detiveram-se a ouvir, mas pela expressão facial e sorrisos “tímidos” foram receptivos à proposta de participarem como interlocutores principais da investigação. Deixei combinado que voltaríamos a conversar e coloquei-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa, informando meus telefones. À parte, no final, à medida que iam saindo, alguns pais/responsáveis me procuraram e disseram que eu poderia contar com a participação deles na pesquisa.

Durante o primeiro bimestre, procurei estabelecer um vínculo mais próximo das crianças e dos familiares. Percebia que, pelo fato de estar presente em sala de aula junto com os estudantes, os pais/responsáveis se sentiam à vontade para conversar comigo e falar de suas preocupações em relação ao desempenho dos filhos/estudantes. Ainda esclareciam dúvidas sobre algum encaminhamento dado pela professora regente ou pediam, quando me viam na entrada do turno, para que eu desse algum recado à professora. Aos poucos fui estabelecendo um contato mais próximo aos pais/responsáveis, no contexto da escola.

Outros espaços pedagógicos foram observados: as coordenações coletivas semanais realizadas pela equipe pedagógica durante a pesquisa, os conselhos de classe do 1º e 2º bimestres e as avaliações institucionais realizadas pela escola, para evidenciar práticas remissivas à avaliação das aprendizagens que direcionariam o trabalho da professora regente e para compreender como era organizado o processo avaliativo da escola. Eu tinha clareza de

que minha presença provocaria alterações no comportamento dos sujeitos, prejudicando sua espontaneidade; então, tentei agir de forma mais natural possível e ética durante todo o período de observação.

Algumas vezes fui solicitada tanto pela diretora como pela supervisora pedagógica para fazer intervenções que julgasse pertinentes às discussões realizadas, nas coordenações coletivas. No entanto, inicialmente procurei restringir minhas intervenções junto ao coletivo para não alterar o campo pesquisado de forma significativa e conhecer as concepções do grupo e reflexões/ações relacionadas ao objeto de estudo.

Posteriormente, ao longo das observações participantes, ao ser solicitada durante as coordenações pedagógicas, contribuí de algum modo com intervenções pontuais. E, em especial, a convite da supervisora pedagógica, quando o coletivo se reuniu em agosto, para estudar e discutir os temas: currículo, avaliação e formação docente com vistas à Conferência de Educação Básica de SEDF³⁵. Essas contribuições de alguma forma se refletiram positivamente no estabelecimento de uma relação de cooperação e de confiança entre mim, a equipe gestora e o corpo docente.

Inserida nesses espaços, evidenciei que a organização e as discussões relativas ao processo avaliativo ocorriam de forma mais sistemática nas coordenações coletivas semanais e nos Conselhos de Classe.

Grosso modo, a equipe pedagógica buscava abordar - entre outros assuntos - aspectos pontuais em torno de como promover situações reais de aprendizagem para os estudantes, principalmente para aqueles que se encontravam com defasagem idade/série e necessidades de aprendizagem. Ainda se discutiam as práticas avaliativas adotadas em sala de aula e as possibilidades de estratégias pedagógicas com apoio da equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e a orientadora pedagógica, além de inferências em relação à participação e envolvimento da família na vida escolar do estudante.

As coordenações pedagógicas coletivas do corpo docente ocorriam no “contraturno” ao da regência, duravam de duas horas e meia a três horas, sob a responsabilidade da supervisora e coordenadoras pedagógicas. Eram realizadas em conformidade com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (2009).

³⁵ A Conferência da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal ocorreu em 2010, entre os dias 27 e 29 de setembro, com o intuito de “Apontar caminhos para consolidar um projeto de educação pública de qualidade social para o Distrito Federal nos próximos anos”. Cada escola deveria discutir as dimensões propostas e elaborar um documento-síntese propositivo de melhorias para a formação de professores da rede pública, o currículo da educação básica e a avaliação escolar para ser encaminhado à Diretoria Regional de Ensino.

Sempre que possível, a diretora e ou a vice-diretora estavam presentes nas reuniões e trabalhos pedagógicos realizados, principalmente, durante as coordenações pedagógicas coletivas semanais, que ocorriam às quartas-feiras. Esse dia era destinado para estudos, planejamento, reflexão, discussão e avaliação de atividades didático-pedagógicas com a presença das coordenadoras, das professoras, da pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e da orientadora pedagógica.

Usualmente, eram dados informes rápidos e, quando preciso, eram tratados logo no início da coordenação aspectos administrativos necessários à organização ou ajustes do trabalho pedagógico da escola. Dava-se prioridade à formação continuada por meio dos estudos *in loco*. Uma vez por mês, a coordenação coletiva ficava sob a responsabilidade da equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, com temas que viriam contribuir para práticas de intervenção pedagógica das professoras nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse dia era solicitado que o grupo de professoras de cada ano ou série preenchesse uma ficha intitulada “Planejamento Quinzenal” para listar os conteúdos que seriam trabalhados durante esse período com os estudantes, em sala de aula. Nessa mesma ficha, a professora também elencava os alunos que necessitavam de atendimento individualizado³⁶. As informações registradas serviam como referência para otimização de estratégias pedagógicas do trabalho escolar; acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora regente; atendimento e encaminhamentos das solicitações feitas pelos docentes junto ao Serviço de Orientação Educacional, Equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Direção e Coordenação Pedagógica.

Denominado pela instituição “Reunião de Rendimentos”, o Conselho de Classe era desenvolvido em conformidade com o Regimento Escolar da SEDF (2009). Nesse espaço eram evidenciados aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos: necessidades, intervenções e avanços alcançados. O Conselho de Classe tinha por objetivo avaliar a ação pedagógica da escola junto aos estudantes, entre eles, o projeto interventivo e os reagrupamentos; apresentar e discutir o rendimento dos estudantes e os aspectos gerais da turma em relação à aprendizagem. Eram relatados os alunos-destaque e os que apresentavam problemas comportamentais, e discutidos os encaminhamentos necessários.

Os Conselhos de Classe foram realizados ao final do 1º e 2º bimestres com a participação do colegiado de professores tanto do BIA, como do 4º ano e 4ª série, em dois

³⁶ No mesmo sentido dado por Villas Boas (2010), ao referir-se aos pressupostos necessários à lógica da avaliação formativa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

dias consecutivos, no horário de coordenação dos docentes. Um dia, para os professores que estavam em coordenação no turno matutino; outro, para os que estavam em coordenação no turno vespertino. Essa organização não implicou a dispensa dos estudantes. Participaram das “Reuniões de Rendimento” a pedagoga e psicóloga da Equipe do SEAA, a orientadora educacional, as coordenadoras pedagógicas, a diretora, a vice-diretora e a supervisora pedagógica responsável em coordenar os Conselhos de Classe. Ressalto que a diretora e a vice-diretora participaram quase em tempo integral dos conselhos.

Não foi registrada a presença da coordenadora do Programa Educação Integral, nem da professora da sala de leitura e a secretaria escolar, apesar de terem sido convidadas por meio do informativo. Considero um convite pertinente, uma vez que todas essas pessoas fazem parte da ação educativa na escola. A professora da Escola Integral comentou, em conversa informal, que sabe o quanto é importante o Conselho de Classe e lamentou não ter participado, devido à demanda de trabalho.

Ressalto que os pais/responsáveis não estavam presentes, embora a equipe gestora tivesse ciência de que, segundo o próprio Regimento Escolar da SEDF (2009, p. 31), o Conselho de Classe, “por ser participativo, pode contar com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como a dos pais ou responsáveis”. Como o regimento apenas menciona a possibilidade de participação, parece que a escola optou por não incluir os pais/responsáveis nesse evento.

Cabe mencionar que havia toda uma organização que antecedia a realização do Conselho de Classe, aspecto visto por mim como algo positivo para a organização do trabalho da escola. Primeiramente, a todos os professores era entregue um documento contendo informações acerca do que consistia e as competências atribuídas ao Conselho de Classe, o horário e a data prevista; exigia-se o preenchimento de uma ficha-perfil da turma, solicitando as seguintes informações: conteúdos trabalhados e não desenvolvidos no bimestre, com exposição de motivos; aprendizagens/rendimento alcançados pela turma; relação nominal dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento que estivessem interferindo no processo de ensino e aprendizagem, seguida da descrição das estratégias de intervenção utilizadas para sanar os problemas.

Nessa mesma ficha pedia-se que o docente fizesse uma autoavaliação do desempenho profissional, destacando pontos positivos e que poderiam ser melhorados para o próximo bimestre; avaliavam-se os reagrupamentos realizados: intraclasse, interclasse e extraclasse, destacando em quais dias eram realizados, pontos positivos, aspectos que poderiam ser melhorados, principais dificuldades encontradas, sugestões para o próximo bimestre;

solicitavam-se sugestões para que o Projeto Interventivo se tornasse mais “eficaz” e, por fim, como a escola poderia ensinar com mais qualidade no bimestre seguinte. A ficha-perfil preenchida por cada professor da turma era outro instrumento que servia como referência durante as falas dos docentes. Ao final do Conselho de Classe, era recolhida pela equipe gestora para efeitos de registro e encaminhamentos necessários. Contudo, a participação dos pais/responsáveis não era prevista.

De acordo com o informativo distribuído para os docentes, a supervisora pedagógica, com vistas ao cumprimento dos objetivos propostos pelo Conselho de Classe, solicitou que os professores trouxessem as produções textuais dos estudantes para análise, o caderno de planejamento, os registros da turma e o Diário de Classe, além de alguns instrumentos avaliativos para facilitar as análises do desempenho dos alunos pelo coletivo. Para as professoras do BIA, eram pedidos os testes da psicogênese³⁷ realizados no início do ano e ao final de cada bimestre, e para os docentes do 4º ano e 4ª série, as fichas dos conceitos dos alunos avaliados durante os bimestres, contendo análise textual, leitura e interpretação e matemática. Esses instrumentos e procedimentos avaliativos implicavam certa organização do trabalho pedagógico pelo corpo docente para cumprir as exigências solicitadas.

Assim sendo, as discussões e reflexões realizadas durante o Conselho de Classe tendiam para a (re) organização do trabalho da escola, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem e avaliativo. Segundo a supervisora pedagógica, havia pretensão de se fazer uma avaliação das estratégias de organização adotadas na realização do Conselho de Classe com todos os presentes, fato que não ocorreu em nenhum dos bimestres, em função do fator tempo.

Observei que, durante a realização dos conselhos de classe, nos dois bimestres, os pais/responsáveis foram o foco de vários juízos e comentários feitos pelo corpo docente, quando se referiam ao rendimento e às questões comportamentais dos estudantes. Esse fato será discutido mais à frente no corpo deste trabalho.

Em atendimento ao Calendário Escolar da SEDF (2010), como “dia letivo temático” destinado à avaliação do trabalho escolar, a escola realizou duas Avaliações Institucionais³⁸.

³⁷ Os testes evidenciavam os níveis psicogenéticos - elaboração de hipóteses acerca da representação linguística - em que a criança se encontrava em relação ao processo de alfabetização. Esses testes eram fundamentados nos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores acerca da psicogênese da língua escrita.

³⁸ Desde 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF - incluiu em seu calendário escolar dias destinados à realização de avaliações do trabalho desenvolvido pelas instituições da rede pública de ensino. Intitulada como Avaliação Pedagógica do Semestre - Reunião de toda a comunidade escolar (dia letivo temático), deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo pais/responsáveis e estudantes.

Na primeira avaliação institucional, realizada no dia 11 de junho de 2010, estiveram presentes quase todos os segmentos da escola, exceto os estudantes e os pais/responsáveis. Ressalto que os pais foram convidados para a “Reunião Pedagógica do Semestre” por meio de cartaz, afixado em um mural secundário, próximo ao portão de entrada da escola. Para a gestora, segundo suas palavras, de certa forma os pais foram representados por membros da carreira assistência à educação, por terem filhos e netos estudando na escola. Isso caracteriza uma representatividade mínima e parcial do segmento dos pais/responsáveis.

A participação dos estudantes e dos pais na primeira avaliação institucional ocorreu de forma indireta, por meio de estratégias adotadas pela escola. No dia anterior ao “dia temático”, as professoras pediram que os estudantes avaliassem a escola por meio de desenhos e produções textuais. Quanto aos pais/responsáveis, a avaliação do trabalho da escola se deu mediante respostas ao questionário enviado para casa, para posterior devolução.

A segunda avaliação institucional foi realizada no dia 04 de outubro de 2010. Contou com a presença dos pais/responsáveis, servidores da carreira assistência à educação, docentes e demais funcionários envolvidos no contexto da escola, exceto dos estudantes que não foram convidados. O “dia temático” teve um caráter diferente do anterior. Nesse mesmo dia foi realizada a reunião de pais do 3º bimestre.

A diretora iniciou a reunião dando alguns esclarecimentos de ordem pedagógica e administrativa. Agradeceu a participação dos pais/responsáveis nas atividades realizadas pela escola e o fato de terem respondido ao questionário para avaliar o trabalho escolar, ao final do 2º bimestre. Deixou claro que a parceria entre escola e família contribuiu para a obtenção do prêmio concedido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, no âmbito do Distrito Federal, como reconhecimento do trabalho desenvolvido pela gestão da escola junto à comunidade escolar.

Na reunião, houve a eleição dos novos membros do Conselho Escolar. A diretora teve certa dificuldade para compor o novo Conselho pela pouca disposição dos pais/responsáveis que estavam presentes, embora, ao final, depois de certa insistência, algumas mães se prontificaram a participar.

Após a apresentação de vídeo contendo fotos de atividades realizadas na gestão de 2009 e 2010, os pais/responsáveis foram convidados a avaliar, por meio de questionário, o nível de atendimento e os serviços prestados pela escola. Logo em seguida, dirigiram-se às salas de aula dos filhos/estudantes para participarem da reunião referente ao 3º bimestre, com as professoras regentes. Todos os funcionários também avaliaram o trabalho da instituição

mediante questionário. Durante o período da investigação, não houve, pela equipe gestora, a apresentação e discussão das respostas dadas aos questionários junto aos segmentos.

Para alcançarmos os objetivos previstos neste estudo, outro procedimento utilizado na abordagem qualitativa foi a técnica do grupo focal com os pais/responsáveis da turma do 3º ano do BIA, para analisarmos suas percepções acerca dos processos avaliativos desenvolvidos pela escola e, sobretudo, por entendermos que os interlocutores, nesse ano de escolaridade, tinham alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que poderiam trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas com a avaliação das aprendizagens (GATTI, 2005).

Na reunião ao final do primeiro bimestre, fiz o convite para os pais/responsáveis participarem de um bate-papo, termo que utilizei para explicar-lhes como seria o encontro. Na ocasião, anotei os nomes e os telefones dos que estavam interessados em participar da investigação. Obtive inicialmente 26 adesões.

Na semana seguinte, fiz contato com os mesmos, definindo o dia do grupo focal, observando a disponibilidade de tempo de cada um. Os pais/responsáveis que não compareceram à reunião foram convidados posteriormente por telefone e, em último caso, por meio de um convite escrito, entregue pelo estudante ao responsável.

Dos trinta estudantes que compunham a turma, duas mães não participaram da pesquisa. Uma delas afirmou que gostaria de participar, mas não teve tempo disponível; a outra responsável combinou comigo três datas, em semanas diferentes, para fazermos a entrevista, mas não compareceu a nenhuma delas, sem justificativas prévias. Sendo assim, do total de 30 pais/responsáveis da turma, 19 participaram do grupo focal e 9, da entrevista semiestruturada.

Segundo André (2005), o pesquisador tem certa obrigação de apresentar interpretações distintas que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre a mesma situação, o que possibilita uma variedade de interpretações. A formação de três grupos focais proporcionou tal perspectiva.

A seguir, quadro com as datas de cada grupo focal, local e número de participantes:

Quadro 8 - Síntese dos Grupos Focais

Grupo Focal	Data	Local	Quantidade de participantes
01	07.05.2010	Sala Multiuso	07
02	21.05.2010	Sala de Aula	05
03	18.06.2010	Sala de Informática	07

Devido à escassez de espaço físico disponível na escola, cada grupo focal ocorreu em espaços diferentes, na própria instituição. Para a realização da técnica, eu fazia contato com dez a doze pais/responsáveis, presumindo a possibilidade de alguma ausência, o que de fato aconteceu, mesmo eu tendo a preocupação, no dia anterior, em confirmar com os pais/responsáveis a realização dos grupos focais.

Destaco que a maioria dos pais/responsáveis que não compareceu avisou por telefone ou justificou sua ausência por meio de bilhete ou recado enviado pelas crianças. Isto denota interesse, responsabilidade e comprometimento desses pais.

Para a realização da técnica do grupo focal, contei com a ajuda de uma pessoa que ficou responsável em fazer as gravações das falas por meio do áudio do aparelho celular. À medida que os pais/responsáveis chegavam, eram identificados com crachá para facilitar a comunicação entre os participantes durante o desenvolvimento do grupo focal. Utilizei um roteiro com tópicos previamente elaborados para nortear as discussões. Antes de iniciar a técnica, solicitei que os pais/responsáveis, para formalizar a participação na pesquisa, preenchessem uma autorização e a ficha-perfil para melhor caracterização dos interlocutores. Logo em seguida, agradei a colaboração e a presença de todos.

Foi oportuna a coleta de informações e a adesão formal à pesquisa, no dia da realização do grupo focal, para evitar a necessidade da vinda dos pais/responsáveis em outro dia somente para esse fim.

Com intuito de realizar o grupo focal num clima mais descontraído, iniciei relatando brevemente minha trajetória pessoal e profissional; logo em seguida, solicitei que os participantes se apresentassem, dizendo o próprio nome e o do filho/estudante que cursava a turma investigada. Ainda esclareci quanto aos objetivos da pesquisa, fiz questão de dizer que não havia respostas certas ou erradas, o mais importante era que ficassem à vontade para expressarem livremente suas opiniões e conversarem a respeito das questões que seriam apresentadas. Expliquei-lhes sobre o anonimato dos participantes da pesquisa, acerca de meu compromisso com a divulgação dos achados da pesquisa junto à escola e aos

pais/responsáveis, como seria a dinâmica do grupo focal e pedi permissão para fazer a gravação em áudio.

O grupo focal transcorreu de forma tranquila, sem uma ordem preestabelecida para os interlocutores falarem. As explicações dadas contribuíram para um bate-papo amistoso. À medida que perceberam que eu estava interessada em ouvir o que tinham para falar, suas percepções, sentimentos e opiniões sem juízos, o ambiente foi-se tornando cada vez mais agradável.

O número pequeno de participantes por grupo focal facilitou maior participação de todos os interlocutores. Os registros dos grupos focais foram feitos por meio das anotações no diário de campo, além das gravações feitas no áudio do celular.

Os grupos focais duraram em torno de uma hora a uma hora e meia cada um e aconteceram no período matutino, na escola investigada. Ao final dos encontros, era oferecido lanche. De um modo geral, todos os pais/responsáveis se envolveram nas discussões. Demonstraram ter condições de discutir as questões em pauta. Alguns necessitaram de explicações mais detalhadas para compreenderem o que estava sendo indagado. Na ocasião, durante as falas, alguns pais/responsáveis relataram que não só mudaram de opinião após ouvir o outro falar, como descobriram que desconheciam algumas ações pedagógicas da escola ou ampliaram o entendimento acerca da avaliação da aprendizagem. Alguns pais/responsáveis se colocaram à disposição para contribuir em outros momentos da pesquisa caso eu precisasse.

O primeiro grupo focal foi formado por sete pais/responsáveis, sendo três mães, dois pais, uma tia e um irmão. Destes, dois pais possuíam ensino superior e o restante, o ensino médio completo. Havia dois policiais militares, um frentista, uma técnica em enfermagem, uma vendedora, uma costureira e uma professora. A renda familiar era compatível com as profissões. A faixa etária dos participantes girava entre 21 e 50 anos. Todos os pais/responsáveis se envolveram nas discussões. Os filhos/estudantes desse grupo eram oriundos da escola pública e não apresentavam defasagem quanto à série/ano.

O segundo grupo focal se constituiu por três mães, uma avó e um pai. Destes, uma mãe possuía ensino superior, duas mães e um pai, ensino médio completo, e a avó, ensino fundamental incompleto. Havia uma professora, uma atendente, uma comerciante, uma profissional do lar e um técnico em informática. A renda familiar dos participantes variava de R\$ 761,00 a R\$ 2.660,00. Três pais tinham em torno de 31 e 40 anos, uma mãe entre 41 e 50 anos e a avó, acima de 51 anos.

Todos participaram das discussões, inclusive a avó que chegou quase ao final do grupo focal. Nesse grupo focal havia dois pais/responsáveis cujos filhos estudaram anteriormente na rede particular de ensino.

Percebi que as discussões no grupo foram mais prolixas, porém não menos importantes. Quando o bate-papo entre os participantes se desviava totalmente das questões propostas, eu buscava redirecionar a discussão, retomando as próprias falas dos responsáveis acerca da última questão proposta. A professora colaboradora da pesquisa, livremente, apareceu na hora do recreio das crianças para cumprimentar os pais/responsáveis e aproveitou para lanche; logo em seguida, saiu.

E por fim, o terceiro grupo focal foi realizado na sala de informática, por falta de um espaço mais reservado. Esse grupo foi composto por sete pais/responsáveis, sendo três pais, duas mães, uma avó e uma irmã. Destes, a irmã possuía o ensino superior incompleto, um pai e a avó, o ensino médio completo, um pai, ensino médio incompleto, e dois pais e uma mãe, ensino fundamental incompleto. Havia uma estudante, um garçom, uma auxiliar da carreira assistência à educação, que trabalhava na própria escola, um pedreiro, uma empregada doméstica, um motorista e uma profissional do lar. Nesse grupo focal, a maioria dos pais/responsáveis tinha uma renda familiar que variava de R\$760,00 a R\$1.520,00, exceto um pai, com uma renda familiar entre R\$2.661,00 e R\$3.800,00. Quanto à faixa etária, o grupo era bastante heterogêneo, com o intervalo de idade abaixo de 20 e acima de 50 anos.

No início do terceiro grupo focal, os pais/responsáveis demonstraram-se apreensivos; no entanto, à medida que o diálogo transcorreu, sentiram-se à vontade para darem suas opiniões. Uma mãe, que no começo do grupo focal dizia que preferia apenas ouvir, aos poucos foi sentindo-se mais tranquila e participou da técnica, ainda que de forma mais reservada. Curiosamente, no dia anterior, quando liguei para essa senhora para lembrá-la de nosso encontro, ela pediu que eu confirmasse com sua “patroa” que ela iria participar de uma reunião na escola, no dia seguinte.

Coincidentemente, o grupo foi constituído pelos pais/responsáveis que mais apresentaram problemas para participar da técnica devido a vários fatores, embora demonstrassem interesse em contribuir. Houve dificuldades por parte dos participantes para compreenderem o que eu queria investigar e, por isso, precisei fazer inferências pontuais para explicar-lhes em que contexto do processo ensino-aprendizagem se aplicavam as questões que estavam sendo apresentadas. A avó e um pai chegaram bastante atrasados, tendo participado apenas do final da técnica com os demais interlocutores, mas se prontificaram a continuar dialogando sobre o que estava sendo proposto.

Ao considerar as características dos interlocutores apresentadas em cada grupo, apresento o perfil geral dos pais/responsáveis participantes dos grupos focais, no quadro a seguir, para posteriores análises, no transcorrer do trabalho.

Quadro 9 - Perfil geral dos pais/responsáveis participantes dos grupos focais

PARENTESCO				
Mãe	Pai	Avó	Irmão	Tia
8	6	2	2	1
GRAU DE ESCOLARIDADE				
Analfabeto	Ens. Fundamental	Ens. Médio incompleto	Ensino médio	Ens. Superior
1	3	2	8	5
FAIXA ETÁRIA (ANOS)				
Até 20	21 a 30	31 a 40	41 a 50	Acima de 50
1	4	8	4	2
RENDA FAMILIAR EM R\$				
Até 760	761 a 1520	1520 a 2660	2661 a 3800	3801 a 5700
3	5	6	4	1
PROFISSÃO				
Policia Militar	Comerciário	Frentista	Tec. Enfermagem	Func. Público
2	2	1	1	1
Motorista	Emp. Doméstica	Pedreiro	Garçom	Estudante
1	1	1	1	1
Costureira	Professora	Tec. Informática	Do lar	Vendedora
1	2	1	2	1

Por meio dos grupos focais com os pais/responsáveis, foi possível evidenciar maneiras distintas de ver, sentir, perceber, reagir dos pais/responsáveis diante das situações de avaliação pelas quais passaram durante a própria vida estudantil e pela trajetória escolar dos filhos/estudantes. Nesse sentido, Brandão (2008) afirma que as práticas sociais estão permanentemente conectadas e impregnadas pelas representações sociais construídas pela subjetividade do indivíduo, que dão forma às relações entre família e escola.

A entrevista foi outro procedimento utilizado na investigação, não só como uma forma de estabelecer uma interação social, mas para obter maior representatividade das percepções desses interlocutores acerca do processo avaliativo da escola e da turma pesquisada.

Em função da falta de um tempo mais flexível para participarem dos grupos focais, nove pais/responsáveis foram entrevistados. As entrevistas ocorreram nos espaços por eles escolhidos. Três delas foram realizadas na escola e seis, nas residências dos interlocutores, no período de maio a julho.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas. O roteiro utilizado para nortear a entrevista não foi diferente do grupo focal, uma vez que as questões problematizadoras seriam as mesmas; todavia, pelo caráter de conversa informal, surgiram outras perguntas a fim de compreender melhor algumas reflexões/falas dos interlocutores. A duração das entrevistas foi em média de 50 minutos cada uma. A maioria das entrevistas foi gravada com a permissão dos interlocutores, por meio do áudio do celular. Exceto uma mãe, muito tímida, que disse não gostar que sua entrevista fosse gravada por não se sentir livre para expor sua opinião/percepções acerca das questões que seriam indagadas. Aliás, foi uma entrevista em que a mãe demonstrou muitas dúvidas não só em relação às práticas avaliativas, mas quanto ao trabalho desenvolvido pela escola.

As entrevistas nas residências foram bastante enriquecedoras, dada a oportunidade de conhecer a realidade vivida por cada pai/responsável, e conseqüentemente, “enxergar” o contexto familiar no qual as crianças vivem, fato este que até explica algumas atitudes comportamentais e o desempenho escolar dos estudantes em sala de aula. Por isso, não me isentei em partilhar algumas observações com a professora colaboradora da pesquisa, para melhor compreender o porquê do desempenho de alguns alunos, com os quais ela (a professora) estava preocupada. A seguir, o perfil do grupo de pais/responsáveis que participaram das entrevistas:

Quadro 10 - Perfil geral dos pais/responsáveis participantes da entrevista

PARENTESCO				
Mãe	Pai	Avó	Irmão	Tia
7	2	-	-	-
GRAU DE ESCOLARIDADE				
Analfabeto	Ens. Fundamental incompleto	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ens. Superior incompleto
1	2	1	4	1
FAIXA ETÁRIA (ANOS)				
Até 20	21 a 30	31 a 40	41 a 50	Acima de 50
-	3	4	1	1
RENDA FAMILIAR EM R\$				
Até 760	761 a 1520	1520 a 2660	2661 a 3800	3801 a 5700
4	3	1	-	1
PROFISSÃO				
Policial Militar	Secretária	Babá	Emp. Doméstica	Funcionário Público
1	1	1	1	1
Do lar	Diarista	Agente administrativo	-	-
1	1	2	-	-

Ressalto que, durante todo o percurso da pesquisa, os pais/responsáveis se prontificaram a contribuir com a investigação. Um exemplo dessa disponibilidade foi que, durante a análise dos dados, senti necessidade de complementar algumas informações e retornei à escola, no início de dezembro (08.12.10) para conversar com alguns pais/responsáveis que, a meu convite por telefone, prontamente se colocaram à disposição. Marcamos um encontro na própria escola. Ao final da conversa, os pais elogiaram a iniciativa

da pesquisa não somente por terem tido a oportunidade de serem ouvidos e expressarem suas percepções sobre o que vivenciaram durante o ano letivo, mas por terem ampliado a perspectiva de uma participação mais efetiva no contexto da escola, por meio do compartilhamento de informações entre os próprios pais/responsáveis e a pesquisadora.

Para Bodgan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” A fim de obter informações que possibilitassem analisar melhor as práticas avaliativas desenvolvidas na turma pesquisada e como acontecia a preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem do processo avaliativo das aprendizagens, foi realizada entrevista semiestruturada com a professora regente da turma pesquisada.

A entrevista com a professora colaboradora da pesquisa ocorreu em 30.06.10; durou em torno de 50 minutos, no horário de sua coordenação individual, na sala de leitura, gravada com sua permissão. Foi uma conversa bastante elucidativa para compreender aspectos observados em sala de aula, entre eles: o valor dado às tarefas de casa, conforme destacado no cronograma de atividades/conteúdos trabalhados em sala de aula; algumas práticas avaliativas que integraram o trabalho pedagógico da professora Linda Rosa; sua opinião em relação à participação e ao envolvimento dos pais/responsáveis no processo avaliativo da sala de aula e da escola.

A respeito da participação dos pais responsáveis nos eventos e situações escolares em que a avaliação das aprendizagens esteve presente, realizei entrevista semiestruturada com a diretora e a supervisora pedagógica, a partir de roteiro com questões pertinentes ao objeto de estudo.

As entrevistas com a supervisora pedagógica (23.06.10) e com a diretora (05.07.10) foram realizadas na escola e em momentos oportunos, em virtude da demanda de trabalho na instituição. As entrevistas duraram em média uma hora a uma hora e meia e transcorreram num clima de confiança e de diálogo real entre pesquisadora e interlocutoras. O registro foi feito pelos apontamentos do diário de campo e por meio de gravação em aparelho celular.

Durante as indagações e respostas, com a supervisora pedagógica houve momentos em que foram compartilhadas as dificuldades encontradas no encaminhamento de questões pedagógicas ao corpo docente, concernentes às práticas avaliativas e acerca da relação entre escola e os pais/responsáveis.

A entrevista com a diretora foi bastante interativa, pois, além das questões apresentadas por meio do roteiro, foram abordados aspectos relacionados à trajetória

profissional e acadêmica, questões atinentes à gestão escolar e às práticas pedagógicas da instituição. Em vários momentos durante a entrevista, a diretora manifestou a importância da escola ter uma pessoa com o “olhar de pesquisadora” para contribuir com a melhoria na qualidade da educação e de ações/estratégias que poderiam ser mais eficazes para envolver os pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes. Essa fala permitiu socializarmos algumas percepções e refletirmos sobre aspectos importantes para a organização do trabalho da escola e, ao final da entrevista, disse-me: *Vou querer estar na primeira cadeira quando você for defender a dissertação.*

Em sua fala, a diretora da escola pesquisada demonstrou ter propriedade para falar acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, ter consciência da necessidade de avançar em estratégias concretas para o envolvimento dos pais/responsáveis no processo educativo dos estudantes. E, ainda, afirmou que acreditava em ações integradas entre os segmentos para dar concretude às metas previstas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, considerando-o relevante para a avaliação de um trabalho institucional.

O delineamento desta pesquisa proporcionou a análise conjunta e o confronto das informações obtidas a partir dos diferentes procedimentos propostos: análise documental, observações, grupo focal e entrevistas semiestruturadas, revelando a realidade pesquisada e garantindo a profundidade necessária ao estudo, à luz do referencial teórico, conferindo desse modo maior credibilidade aos resultados encontrados.

A análise dos dados e das informações obtidas foi realizada retomando os objetivos desta pesquisa. Assim sendo, os objetivos foram os guias tanto para o processo de análise do material coletado como para as interpretações posteriores (GATTI, 2005). Os dados foram organizados a partir das questões do grupo focal, transformando em itens de análise as falas, percepções e significados atribuídos pelos pais/responsáveis à avaliação da aprendizagem dos estudantes da turma investigada.

Finalizo o caminho percorrido durante a pesquisa em campo, reportando-me à frase proferida pela Profa. Dra. Maria Teresa Esteban, em uma qualificação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, em 2009: “O cotidiano é o reverso, o real que desmascara um modelo teórico constituído”. Esta elocução resume em seu âmago toda a complexidade encontrada na dinâmica da escola, tendo em vista a relação da escola com a família e, sobretudo, os discursos e as práticas atinentes às percepções dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo das aprendizagens.

IV CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

4.1 Pais/responsáveis e a Escola

É relevante considerarmos que, de alguma forma, no cotidiano da escola as relações existentes não acontecem ao acaso, de forma descontextualizada, sem uma intencionalidade na ação, mas carregam significados mediados por valores que atravessam a prática pedagógica (ESTEBAN, 2008). Significações estas validadas e permeadas pelo olhar avaliativo dos sujeitos – professores, estudantes, pais/responsáveis – a partir de suas concepções, percepções e valores atribuídos às diferentes situações vivenciadas na escola e em sala de aula.

Em consonância com esses aspectos, trarei à discussão, no decurso deste capítulo, os seguintes eixos norteadores: pais/responsáveis e a escola; avaliação das aprendizagens; os pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens.

Os pais, ao educarem, formam valores e hábitos; a escola, por sua vez, estabelece um espaço de convivência, pautado pela ética da inclusão, do respeito às diferenças. Além da escola, a criança sofre a influência, de modo peculiar, da educação dada pela família. É nessa organização que a criança concebe e desenvolve uma visão de mundo, enfrentando as circunstâncias e desafios que a vida lhe propõe. Szymanski (2007, p. 22) afirma que

A criança, ao nascer na família, já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados, idiossincraticamente, pela própria família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. A cultura familiar particular está impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, modos de sentir e de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências para a constituição do sujeito.

Por sua vez, a relação da criança com a sociedade inicia-se formalmente por meio da escola, cuja função social na formação do indivíduo se dá mediante a construção e a sistematização de conhecimentos, as dinâmicas de relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar como um todo e a prática pedagógica em sala de aula.

Assim, a influência dessas duas instituições, escola e família, sobre o desenvolvimento cognitivo, social e moral do estudante trará em seu bojo expectativas de sucesso e fracasso

escolar, oriundas de um processo coletivo de práticas e de paradigmas sociais e culturais que incidirão sobre a ação educativa. Isso reforça a necessidade do diálogo entre essas duas instituições, com o intuito de encontrarem meios que possam favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, se não há clareza sobre o modo como os pais/responsáveis percebem as concepções e diretrizes avaliativas que fundamentam os objetivos e processos de ensino e de aprendizagem, necessários à compreensão da ação pedagógica, tornar-se-á mais intrincado o diálogo em que todos possam acompanhar efetivamente o processo de construção do conhecimento dos filhos/estudantes.

Nas palavras de Freitas *et al.* (2009, p. 24), “[...] a avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos que, contraditoriamente, nos apropriemos desta centralidade para outros fins”. Isso nos conduz à necessidade de compreendermos as práticas avaliativas da escola e da sala de aula, bem como as percepções dos pais/responsáveis e seus sentimentos de pertença e autoestima, valores e atitudes que, pelo uso inadequado do processo avaliativo, provocam tensões e conflitos nas relações sociais.

Para ampliar a visão da relação dos pais/responsáveis com a escola, é relevante compreender e analisar as fundamentações legais e epistemológicas, as possíveis lógicas, coerências ou contradições existentes entre o dito e o real. Isso se dá no âmbito das ações propostas tanto pelas políticas públicas educacionais quanto por meio das leis e documentos oficiais, permitindo-nos dessa forma recortes em busca de aspectos substanciais para o tema em questão.

Os direitos, deveres e o conceito de *família* estão pulverizados em diferentes documentos e leis. Início pela Carta Magna Brasileira promulgada em 1988; logo em seguida, apresento o novo Código Civil, instituído pela Lei nº 10.406/2002, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, incluindo a recente Lei nº 12.010, publicada em 2009, a chamada Lei da Adoção.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe inovações quanto ao direito da família, assegurando, por meio de princípios, o exercício dos direitos sociais e individuais, garantias fundamentais à organização do Estado, ao indivíduo e à coletividade.

Nesse sentido, entre diversos assuntos tratados, passou-se a reconhecer a família como base da sociedade. Com isso se lhe garantiu especial proteção. A Carta Magna fez referência ao casamento, à união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar e à família formada por um só dos pais e seus filhos - denominada família monoparental -, além de garantir os mesmos direitos à mulher.

Na dinâmica histórica, a família continuou em constante transformação, fruto das mudanças dos valores socioeconômicos e culturais engendrados pela globalização da sociedade capitalista, fato que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mesmo com seus avanços, não poderia imaginar ou prever.

No tocante ao novo Código Civil, disposto na Lei nº 10.406/2002, esse instrumento normativo introduz numa visão contemporânea, relevantes mudanças no conceito de família e no tratamento dispensado a essa instituição. No entanto, não prevê, a exemplo, a união entre pessoas do mesmo sexo, realidade não dita, mas vista na organização social em que crianças convivem e cujos referenciais são levados por essas crianças para a escola e sala de aula, o que sinaliza a ideia de uma estrutura familiar ideal, e não real, inserida no espaço escolar. Portanto, saber qual é a família pensada pela escola é um ponto importante para se compreenderem as práticas discursivas que refletem sentidos e significados dados às relações entre os pais/responsáveis e a escola.

Diante das considerações feitas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei nº 8.069/90, amplia o conceito de família, referindo-se a novas realidades sociais, subtendidas no seguinte artigo³⁹:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Além desse aspecto, com referência à educação, a Carta Magna imputa à família, juntamente com o Estado e a sociedade, o dever de educar. Talvez nesse ponto esteja o argumento de tantos discursos proferidos pela mídia, políticas públicas educacionais, projetos governamentais e estaduais que afirmam a necessidade da família ser coadjuvante e parceira na garantia do direito à educação das crianças, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil/88 prescreve:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³⁹ Este artigo foi incluído pela Lei nº 12.010, de 2009, que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes.

Posto isto, é fundamental esclarecer que o artigo citado concorre para a falta de clareza e limites quanto à função e especificidades da ação escolar e familiar, dando margem às cobranças alusivas ao campo de atuação de cada instituição.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2002) salienta que o art. 205 da Constituição Federal, ao referir-se às atuações obrigatórias executadas de forma compartilhada, não esclarece, entre as mútuas implicações de deveres, as especificidades de cada uma das instituições, tendo em vista seus objetivos e objetos.

Acrescente-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seus arts. 4º e 55 faz alusão aos deveres tanto da família, no sentido lato da palavra, quanto dos pais/responsáveis de forma mais específica, conforme pode ser observado a seguir:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
(...)

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O enfoque dado por este e outros documentos oficiais evidencia a importância da presença e formas de participação da família no contexto escolar, seus deveres quanto ao processo de escolarização e socialização da criança, resultando num ideário de democratização do ensino.

Nesse sentido, a relação escola/família é intensamente enfatizada nos discursos políticos e pedagógicos para que essas duas instituições, com suas diferentes significações e especificidades, possam articular-se, estabelecendo relações de cooperação e até mesmo de cumplicidade pelas similitudes quanto à tarefa de educar para a vida pessoal, social e profissional.

No campo educacional, há uma fluência de diretrizes e políticas educacionais, previstas pelo Ministério da Educação - MEC, largamente divulgadas em âmbito nacional que preveem e incluem a formação dada pela família, reforçando seus deveres e participação junto à escola em prol do desenvolvimento educacional do estudante. Essas prescrições são observadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabelece, entre outros aspectos:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005).

A LDBEN, em relação aos direitos dos pais/responsáveis, prevê que as escolas se articulem com as famílias e comunidade escolar, assegurando-lhes o direito de serem informadas acerca de aspectos alusivos ao desempenho do filho/estudante e de participarem na execução da proposta pedagógica da instituição, conforme indicado pelo artigo 12:

Art.12º- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola⁴⁰.

Tanto a LDBEN como a Constituição Federal já mencionada, são explícitas ao se referirem às competências, direitos e corresponsabilidades da família. No entanto, esses princípios nem sempre são respeitados ou compreendidos por todas as esferas governamentais e instituições de ensino.

Com maior visibilidade, o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 2001, ao referir-se às competências concernentes à educação infantil, reconhece e menciona a necessidade de uma articulação com a família, com vistas ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores e de expectativas, de modo que a educação familiar e a escola se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas em prol do desenvolvimento pleno da criança.

Não diferentemente, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020 reforça em suas metas e estratégias iniciativas de mobilização e de participação da comunidade escolar no planejamento e aplicação dos recursos e no desenvolvimento de uma

⁴⁰ A Lei nº 12.013, de 6 de agosto de 2009, altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.

gestão escolar democrática e efetiva, tendo em vista a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Cabe ainda destacar a iniciativa do Ministério da Educação que instituiu no dia 24 de abril de 2001 o “Dia Nacional da Família na Escola”, com o objetivo de promover maior integração e participação dos pais/responsáveis em atividades de cunho pedagógico e socioculturais.

Ao presenciar durante a pesquisa de campo a realização desse evento, foi possível saber o que de fato esse dia representa para os próprios pais/responsáveis da escola investigada. Posteriormente, conheceremos suas opiniões a respeito do Dia da Família na Escola. Vale mencionar a retórica do discurso conhecido por todos de que *quanto mais se envolvem na educação dos filhos, mais eles aprendem*. De algum modo, para que isso ocorra, é necessário considerar os sentidos e percepções dos pais/responsáveis manifestados nas relações estabelecidas e vividas cotidianamente, na escola.

Não há como me furtar à percepção de que a ênfase dada à relação família/escola como ação eficaz para que haja maior qualidade do ensino, dando conta dos problemas que envolvem a aprendizagem do educando, gera críticas acerca da interferência dos pais/responsáveis no contexto escolar, produzindo eco em várias instâncias sociais.

De acordo com Hoffman (2008), a qualidade do ensino nas escolas não depende dos pais ou de sua cobrança, mas da atuação competente dos profissionais que ali trabalham, somada à adequada infraestrutura das instituições. Em meu entendimento, isso não quer dizer que os pais/responsáveis não devam ser esclarecidos quanto ao processo avaliativo pelo qual os alunos são submetidos; ao contrário, ter entendimento sobre quem avalia, para que se avalie e como são avaliados os estudantes é uma forma de possibilitar aos pais/responsáveis participação e acompanhamento da escolarização de seus filhos/estudantes.

Exigir qualidade do ensino não implica transferência de responsabilidades entre as instituições, e sim uma mudança cultural na relação entre pais/responsáveis e a escola. Essa nova lógica nas relações sociais carece ser discutida e cultivada entre as pessoas que fazem parte da instituição.

Ainda segundo Hoffman (*Idem*), os pais, ao terem direito a uma escola de qualidade para seus filhos, não se transformam em profissionais da educação, nem isso lhes dá a formação/competência necessária para decidirem sobre as ações pedagógicas. Os professores, por sua vez, não devem delegar aos pais/responsáveis sua função pedagógica e sim, vê-los como coadjuvantes de um processo educativo, respeitados os limites de cada contexto familiar.

Considero que essa distinção de responsabilidades esteja intrinsecamente relacionada à compreensão e ao respeito aos limites da função social de cada instituição nas relações estabelecidas e dos propósitos educativos. Rocha (2005, p. 5) entende que

[...] a família e a escola são territórios diferenciados em suas funções sociais de ensinar, e que a escola tanto quanto a família se empobrecem em suas funções estruturais quando uma delas se torna prisioneira da outra, até mesmo quando o diálogo que elas constroem entre si não se pauta pelo reconhecimento da diferença destas funções sociais.

Vale ressaltar ainda que a autora pondera que o ensinar a todos a ler e a escrever não pode estar condicionado à situação socioeconômica ou à desestrutura familiar dos alunos. Isso tende a justificar os discursos dos professores e os problemas de aprendizagem, como causas responsáveis pelo fracasso e evasão escolar.

Nessa mesma perspectiva, Sayão e Groppa (2007) tecem críticas ao discurso prescritivo dirigido aos pais, discursos que fazem alusão às particularidades da família e aos novos arranjos familiares da sociedade contemporânea, defendendo uma relação de discrição entre família e escola.

É importante entender que a relação tênue entre esses dois segmentos institucionais - família e escola - acaba tornando-se tensa pelos juízos, valores e expectativas que cada uma tem quanto à função social exercida pela outra instituição.

Nesse sentido, ter clareza dos papéis de cada instituição em benefício das aprendizagens dos estudantes é um meio de garantir que tanto a escola como a família possam, respeitados seus limites, coadunar ações positivas e integradas para a organização do trabalho da escola e consolidação da qualidade do ensino.

Um estudo acerca das representações de pais e professores, realizado por Oliveira (2002), considera que as evidências das práticas discursivas permitem que venham à tona os sentidos e significados dados a suas inter-relações, fazendo entender a complexa dinâmica que se instaura entre as instituições. A autora enfatiza que é relevante (*Ibidem*, p. 139)

[...] buscar uma visibilidade cada vez maior, que propicie aos agentes da escola e aos da família condições de conhecimento sobre sua estruturação e sobre as representações que carregam e atravessam seu fazer e seu lugar na instituição. Mais do que isso, que dê condições de perceberem como naturalizam suas relações e constroem a **realidade** a partir dessas representações. (Destaque da autora)

Essa proposição converge para a necessidade de uma postura epistemológica emancipatória não somente da equipe gestora, mas do coletivo da escola. Isso supõe um

processo de conscientização que considere a escola como um espaço social ideal para a interação humana, em que circulem as representações das pessoas que dela fazem parte, entre elas os pais/responsáveis.

Nesse sentido, a relação entre os pais/responsáveis e a escola implica refletir acerca de princípios e práticas de inclusão que oportunizem estratégias que imprimam ao contexto escolar uma dinâmica social e pedagógica que envolva a família no processo avaliativo, com vistas a compartilhar as aprendizagens dos estudantes. Faz-se necessário negar o silêncio imposto por ideias equivocadas atinentes aos pais/responsáveis que concorrem para a supressão de suas vozes, ou seja, para a exclusão de seu protagonismo institucional.

O fato de ter ouvido os pais/responsáveis da turma pesquisada, dada a importância de suas representações para um possível aprimoramento do trabalho e do processo avaliativo da escola, foi uma experiência inusitada de valorização da expressão desse grupo social.

4.2 Avaliação das Aprendizagens: fragilidades e possibilidades

O nó górdio do trabalho pedagógico é a avaliação. Tê-la como aliada para promover as aprendizagens é uma das dificuldades enfrentadas pela escola durante o processo de ensino. A superação dos entraves existentes requer o compartilhamento do olhar avaliativo da aprendizagem do estudante (HOFFMANN, 2007) e a consideração das tensões entre os sujeitos que influenciam as ações da escola.

De algum modo, a dimensão e o caráter dados à avaliação das aprendizagens tendem a definir parâmetros, estabelecer relações sociais e interferir nas ações educativas, dificultando ou privilegiando interações e o diálogo entre os sujeitos estudantes, professores, pais/responsáveis, em função dos diferentes entendimentos acerca do processo avaliativo.

Nesse sentido, o olhar avaliativo de natureza complexa e multidimensional, que remete às diferentes interpretações de avaliação e às múltiplas dimensões da aprendizagem de cada estudante, é pautado por concepções de avaliação que se manifestam nos cenários das relações sociais, culturais e pedagógicas em diversas situações escolares e, quando desenvolvidas, podem refletir fragilidades legitimadas pela lógica da avaliação classificatória ou pelos princípios norteadores da avaliação formativa.

Nessa perspectiva, as Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagens para a Educação Básica, da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (2008a), com base no art. 24 da LDBEN (1996), estabelecem que a avaliação da aprendizagem deva realizar-se numa perspectiva formativa. Todos devem assumir uma

postura reflexiva, tendo em vista o redirecionamento do fazer pedagógico, pressupondo que haja mudança dinâmica nos processos avaliativos da instituição, na práxis pedagógica e na gestão escolar, a fim de tornar coesas as metas planejadas, o que se ensina e o que se avalia. E ainda afirmam que

Avaliar implica observar, analisar, descrever e explicar o processo de ensino e de aprendizagem, visando aconselhar, informar e indicar mudanças, funcionando em uma lógica cooperativa que faz do diálogo uma prática e da reflexão uma constante (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2008a, p. 19).

O documento defende, portanto, a adoção da avaliação formativa, tendo em vista a ampliação do campo da avaliação da aprendizagem. E assevera:

O processo avaliativo transcende a ação de ‘dar nota para o aluno’, uma vez que pressupõe tomada de decisão do professor e demais membros da comunidade escolar quanto à maneira de se ver a instituição educacional e a educação. É preciso avaliar todos os aspectos envolvidos no processo, sendo fundamental a participação de alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade (*Idem*, p. 20, destaque do próprio documento).

O mesmo ocorre com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008b), ao afirmarem que o processo avaliativo pressupõe reflexão coletiva do fazer pedagógico envolvendo todos os sujeitos que se encontram na instituição de ensino. E mencionam: “Cabe à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, garantir o desenvolvimento da avaliação formativa, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social nesse processo” (SEDF, *Idem*, p. 92). No entanto, vale destacar diante da pesquisa realizada a existência de uma lacuna entre o que está previsto nos documentos avaliativos e pedagógicos e o que de fato acontece no dia a dia da escola.

A concepção de avaliação formativa neste estudo, para além da regulação e melhoria das aprendizagens dos estudantes (PERRENOUD, 1999) e de um processo contínuo de aprendizagem e intervenção pedagógica (HOFFMAN, 2007), assume um caráter de coletividade na ação educativa, tendo em vista o envolvimento dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem.

Nesse sentido, acredito que um espaço educativo reflexivo para a promoção da avaliação formativa requer o entrelaçamento contínuo entre o pensar e o agir, o acompanhamento da intencionalidade das ações pedagógicas, com clareza de seus fundamentos. E, sem dúvida, das possíveis armadilhas quando se avalia objetivando resultados e não o favorecimento de aprendizagens.

Assim sendo, pensar em avaliação formativa é ter como referência a construção coletiva de um processo avaliativo qualitativo da aprendizagem, cujas práticas interventivas devem ser avaliadas e compartilhadas pelo olhar dos sujeitos envolvidos: alunos, professores, profissionais da escola e a família. Isso implica possibilidades de envolvimento real dos pais/responsáveis na avaliação da aprendizagem. Hoffmann (2007) afirma que a avaliação da aprendizagem traz características de um processo subjetivo e multidimensional, pois

O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos, sempre de forma única, singular. Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes (HOFFMANN, 2007, p. 15).

Assim, o olhar avaliativo dos pais/responsáveis acerca das aprendizagens de seus filhos/estudantes advém da subjetividade de sua realidade e do mundo em que vivem. Desse modo, a avaliação formativa assume uma dimensão subjetiva, dada a singularidade de cada estudante e sua respectiva família, o uso de estratégias pedagógicas específicas e necessárias pelo docente para o avanço da aprendizagem do estudante, em um contexto interativo entre os sujeitos.

A autora ainda assevera que considerar a avaliação da aprendizagem como um “processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial - de humanidade” (*Ibidem*). Em meu entender, é desconhecer o respeito e a valorização das diferenças e potencialidades de cada estudante.

Se as práticas avaliativas assumidas pela escola possuem características padronizadas, de medida e associadas ao paradigma quantitativo com rigor metodológico assentado na transmissão de saberes em favor da obtenção de resultados (FERREIRA, 2007), estamos diante de uma avaliação que mede e hierarquiza conhecimentos. E, conseqüentemente, utiliza mecanismos de controle e de disciplina por meio da nota ou do conceito, da aprovação ou reprovação, da exclusão de estudantes por seus erros, não vistos como necessidades de aprendizagem, além da emissão de juízos de valor preconcebidos acerca da aprendizagem e das atitudes comportamentais.

Deste modo, define-se a trajetória escolar do estudante como resultante de um processo unilateral e autoritário da avaliação (VILLAS BOAS, 2008b). O professor assume um papel avaliador e não de mediador da aprendizagem do estudante, adota procedimentos e aplica instrumentos descontínuos e sem sentido. Avalia simplesmente o que o aluno deveria

aprender - o conteúdo dado - e não conseguiu, atribuindo-lhe um valor, desconsiderando-o em sua totalidade e, inevitavelmente, em suas particularidades na condição de estudante.

Promover aprendizagem consiste em valorizar as potencialidades, as capacidades de cada sujeito. Uma das fragilidades da avaliação classificatória se dá neste sentido: quando é notória no processo de ensino a ênfase dada ao fracasso escolar, comparando e classificando o estudante, tendo como referência um padrão de ensino que reside no estabelecimento de critérios que engessam a aprendizagem. E ainda reforça o sentimento do medo, da insegurança e exclui pela indiferença às diferenças individuais. É preciso, como nos alerta Esteban (2006, p. 30), ter a clareza de que

O fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, ali se revela e se desenvolve com características peculiares. A escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói e, em alguns momentos, permite a construção de práticas alternativas que superem, ou tentem superar, as desigualdades iniciais.

Em qualquer instância, a avaliação classificatória por si só exclui e reforça as desigualdades sociais. No âmbito educativo, fragiliza e dificulta a relação humanizada entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois busca justificar racionalmente o êxito ou o fracasso. Caracteriza-se por privilegiar parâmetros comparativos com ênfase no desempenho cognitivo, nos critérios avaliativos tácitos utilizados durante o trabalho pedagógico e na decisão arbitrária de procedimentos alheios ao sujeito que aprende e às vozes e percepções dos pais/responsáveis.

A dura realidade dessa avaliação ainda desconsidera as diferenças culturais e sociais, promove juízos de valor negativos e estereótipos à família do aluno que não se encontra dentro dos “padrões de normalidade” - por não ter tido um desempenho satisfatório na aprendizagem, de acordo com as metas avaliativas da escola e da professora regente - e pela crença de alguns docentes de que os pais/responsáveis não se comprometem com a vida escolar dos filhos/estudantes, pelo fato de não ajudarem seus filhos em casa, diante da vida dura que levam e, em consequência, acreditam que os filhos não aprendem na escola (PARO, 2001).

“Contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos” (VILLAS BOAS, 2008b, p. 33), pois exige uma concepção de ensino-aprendizagem que tenha como princípio a construção das aprendizagens pelo próprio estudante, tornando-as

significativas. O docente tem uma postura de valorização do potencial do estudante e não desconsidera a realidade familiar da qual ele advém. Antes, busca acolher e cativar os pais/responsáveis para a promoção de uma parceria mais efetiva na ação educativa do aluno.

Nessa perspectiva, a atuação do docente será de orientar e proporcionar meios pedagógicos que deem sentido à aprendizagem, ao considerar o ritmo de cada criança, privilegiando sua autonomia, as interações sociais e o diálogo durante o processo de aquisição de conhecimentos. Esse processo inclui a participação e envolvimento de outros sujeitos da escola num trabalho colaborativo, como a equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, orientadores educacionais - realidade encontrada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -, gestores, coordenadores pedagógicos, pais/responsáveis.

Assumindo a perspectiva apresentada, é fundamental que o docente tenha uma prática pedagógica distinta ao perceber o aluno e suas necessidades. Isso se manifesta na forma como é capaz de utilizar seus conhecimentos e autonomia, criar alternativas para sua ação e, assim, articular e desenvolver adequadamente estratégias/procedimentos que garantam situações de aprendizagens, criando espaços/tempos para o exercício da criatividade, do pensamento, orientação e ajuda aos estudantes (ESTEBAN, 2006).

Sublinho a relevância de uma formação profissional que proporcione ao professor o desenvolvimento de sua ação baseada na autonomia, criticidade, compreensão do fazer pedagógico, refletindo de forma consciente sobre sua atuação e responsabilidade social, o que requer uma formação docente contínua, que valorize o processo de reflexão. Esteban (*Ibidem*, p.80) afirma que

A reflexão sobre o conhecimento na ação conduz o sujeito à indagação sobre sua atuação, criando condições favoráveis à transformação da situação, iluminando aspectos não observados e possibilitando a percepção dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e as oposições presentes na prática real.

Talvez o fazer pedagógico do docente esteja distante dessa postura diferente de atuação, advinda das dificuldades encontradas para romper com o “velho”, ou seja, com paradigmas cristalizados, respaldados pela descrença de mudanças concretas na educação e nas políticas avaliativas da aprendizagem propostas pelas redes de ensino.

Entre alguns motivos que justificam o ceticismo do professor, destacam-se: a retórica das políticas educacionais desconectadas da realidade escolar, que contribui para a ineficácia de projetos político-pedagógicos das instituições, fruto da descontinuidade das metas iniciais propostas; a infraestrutura da escola; os cursos de formação docente que não oferecem um

entrelaçamento entre teoria e prática, não correspondendo às reais necessidades pedagógicas do professor; e, ainda, a não-compreensão e ou crença numa concepção de avaliação distinta, o que leva o professor a reproduzir sem reflexão práticas avaliativas relacionadas às experiências vividas ao longo de sua vida estudantil e acadêmica, e vinculadas ao modelo da escola seriada.

Para uma prática pedagógica ressignificada é imprescindível que a escola, em sua totalidade, e os professores tenham clareza de suas ações, tendo em vista a coerência dos objetivos de ensino a serem alcançados e as práticas avaliativas adotadas. Segundo Freitas (1995), o par dialético avaliação/objetivos orienta o trabalho da sala de aula e de toda a escola, definindo rumos, conteúdo, metodologia. Desse modo, a avaliação sobrepõe-se a outros aspectos inerentes ao ensino e à aprendizagem, agindo sistematicamente em estreita relação com os objetivos traçados.

A avaliação, pelo poder que tem, “incorpora os objetivos, aponta uma direção” (*Idem*, p. 95), tanto para a sala de aula quanto para a instituição escolar. Freitas (*Ibidem*, p. 144) ainda considera que

[...] tanto os objetivos como sua contrapartida, a avaliação, devem ser analisados em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como a avaliação/objetivos do ensino, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político-pedagógico (formalmente ou não). Esses dois níveis interagem.

Referindo-se à sala de aula, Black (2009), em seu estudo, aponta a importância da socialização de informações e práticas de avaliação para os professores auxiliarem os estudantes, tornando-os responsáveis pelo próprio aprendizado, o que sugere mudanças de papel nas dinâmicas interativas. Isso significa reafirmar que, para consolidar práticas de avaliação formativa, diferentemente da concepção da avaliação classificatória, é fundamental buscar, mediante o apoio e a orientação do professor, a superação de lacunas e dificuldades de aprendizagem, encontradas pelos estudantes, subsidiando a construção de conhecimentos por meio de informações que os tornem aprendizes mais efetivos.

Essa postura pedagógica oportunizará ao aluno posicionar-se acerca de sua aprendizagem, avaliar o próprio trabalho, ter responsabilidades sobre seu desempenho, o que caracteriza mudanças de papel tanto dos docentes quanto dos estudantes. Isso nos conduz à concepção de uma avaliação “como prática pedagógica a serviço das aprendizagens”, constituindo-se como um paradigma e não como uma forma específica de avaliação (HADJI, 2001), para a superação de práticas avaliativas classificatórias e seletivas.

Mainardes e Gomes (2008) afirmam que

A implantação de políticas de ciclos no Brasil tem sido uma das principais responsáveis pela efetivação de mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, uma vez que tal política supõe uma ruptura com a avaliação classificatória - geralmente predominante no sistema seriado. A escola em ciclos propõe que sejam abandonadas práticas como a atribuição de notas e o uso de provas e de exames como critérios para aprovação ou reprovação de alunos (MAINARDES E GOMES, 2008, p. 235).

A partir desses pressupostos, a política de ciclos, fundamentada nos princípios da avaliação formativa e emancipatória, preocupa-se com a melhoria da aprendizagem, privilegiando informações obtidas por meio da ressignificação de procedimentos avaliativos que visem à reorientação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, os mesmos autores (*Ibidem*) alertam que a avaliação da aprendizagem, isoladamente, sem nenhuma reflexão mais substantiva, não é suficiente para a construção de uma escola democrática: alimenta uma visão reducionista e excludente, sem alterações do processo avaliativo.

Assim sendo, entendo que a concretude de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa se inicie pela coerência e clareza dos objetivos estabelecidos, retomando e planejando sistematicamente estratégias/ações educativas, tendo como referência os compromissos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, construído democraticamente e visando ações que fortaleçam uma concepção de educação constituída por práticas inclusivas. Nesse sentido, “a escola se fortalece como unidade educativa quanto mais seus processos internos se solidificam com base no coletivo, na autonomia e na liberdade” (MALAVASI, 2009, p. 173).

Em consonância com os documentos oficiais da rede pública de ensino do Distrito Federal, a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006), explicitada anteriormente, considera a avaliação formativa como um de seus princípios teórico-metodológicos e norteadores das ações do BIA no processo ensino-aprendizagem.

Para uma efetiva avaliação com caráter formativo é preciso atentar para a prática condizente com o discurso ou mesmo com os princípios previstos pelos documentos, a começar pela aceitação e entendimento da proposta de avaliação formativa pelo coletivo da escola, principalmente pelas pessoas responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Ter a clareza do sentido, da natureza e dos princípios necessários para desenvolver a avaliação formativa e o papel de cada sujeito nesse contexto avaliativo é fundamental. Quando isso não ocorre, são perceptíveis as dissonâncias das práticas avaliativas na instituição e em sala de aula.

Segundo Domingos Fernandes (2008, p. 347), mudar e melhorar práticas avaliativas “implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores”. A dificuldade de entendimento pode ser atribuída a diferentes razões: formação docente; gerenciamento do currículo; concepções dos professores acerca da avaliação formativa; organização e funcionamento das escolas; pressões da avaliação externa e extensão dos programas escolares. Além da “falta de clareza conceitual e de um sólido referencial teórico em que as práticas de avaliação formativa possam se apoiar” (*Idem*, p. 365), o que justificaria a origem de tais dificuldades.

As proposições anteriormente citadas podem sinalizar a análise de aspectos subjacentes à organização do trabalho pedagógico da instituição, dissonantes com a proposta de avaliação formativa do Bloco Inicial de Alfabetização. É uma vez passível de ajustes, clarificar e consolidar mudanças significativas que resultem na melhoria da aprendizagem, dando consistência às estratégias adotadas pela escola de acordo com as reais necessidades dos estudantes.

Para que a avaliação formativa não se torne panaceia para os males dos sistemas de ensino (FERNANDES, 2006), dada a falta de sustentação teórica e de criticidade da instituição acerca de suas práticas avaliativas, parece-me relevante observar como os sujeitos envolvidos na ação educativa integram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, ou seja, em que medida participam ou são envolvidos nesses processos.

Contrárias aos princípios da avaliação formativa, práticas pedagógicas dispersas e arbitrárias, que não formam ou informam o aprendiz de suas reais necessidades de aprendizagens e, por conseguinte, não estão em benefício do estudante (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), descaracterizariam o caráter formativo da avaliação proposto pelos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Logo, tanto o aluno quanto os pais/responsáveis padecerão dessa concepção de avaliação que reflete um processo avaliativo ainda deficiente de bases sólidas reflexivas, permeado por práticas classificatórias de medida e de controle que ratificam o “velho” paradigma avaliativo, o da reprovação, como uma forma de perpetuar o tão combatido fracasso escolar.

Concordo com Rios (2000) ao afirmar que a avaliação, ao definir princípios em função dos objetivos que se pretende alcançar, tem um caráter processual e faz parte de uma dinâmica mais ampla: a da prática educativa e da convivência social. A equipe gestora e demais sujeitos envolvidos não podem perder de vista esses princípios como um dos aspectos principais para o aprimoramento do trabalho e da proposta pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, é fundamental a existência de uma proposta de avaliação da aprendizagem que represente a coerência entre princípios e critérios curriculares, novas formas de ensinar e de avaliar o conhecimento, metodologia e organização da escola, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. Mainardes e Gomes (2008) sustentam que

[...] a formulação de uma proposta de avaliação da aprendizagem que enfatize suas funções formativas e emancipatórias parece mais adequada. Essa formulação deveria resultar de um processo mais amplo de discussão (com profissionais da educação, pais, alunos) sobre o papel da escola, da apropriação do conhecimento e da avaliação (MAINARDES E GOMES, 2008, p. 245).

A avaliação formativa, por sua natureza, facilita a integração entre família e a escola. Considera as diferenças, o compartilhamento de informações, o diálogo reflexivo, a construção de conhecimentos como uma forma coerente de atender as expectativas de avaliação das aprendizagens não só dos estudantes como dos pais/responsáveis, mas que essas ações estejam ancoradas em uma visão crítica da concepção de avaliação, com critérios claros e explícitos, pelas políticas públicas educacionais e pela instituição escolar.

Ouvir os pais/responsáveis é uma forma de ampliar a perspectiva e o entendimento de avaliação. Trata-se da escola refletir sobre a quem se estende ou quem se inclui no processo avaliativo da escola e da aprendizagem, resignificando práticas escolares que promovam tal discussão entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano da instituição. O desafio está posto, a concretude de uma concepção de avaliação qualitativa que valorize e inclua de fato todas as vozes institucionais.

4.3 Pais/responsáveis e a Avaliação das Aprendizagens

Interpretar situações de aprendizagens pressupõe um olhar reflexivo e investigativo de quem avalia, um agir que exige atitude de tolerância e de diálogo, uma conduta de responsabilidade compartilhada (HOFFMANN, 2007), ou seja, colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. É nessa perspectiva que os pais/responsáveis entram em cena, por eu entender que cabe a eles compreender em que consiste, para que serve e como é realizado o processo avaliativo das aprendizagens de seus filhos/estudantes.

O ato de perceber envolve a apreensão da realidade por meio dos sentidos a partir de um processo de interpretação, seleção e organização de dados ou de informações recebidas. Assim, os pais/responsáveis, quando participam de forma direta ou indireta nas atividades desenvolvidas pela instituição escolar, atribuem significados individuais ou coletivos às

experiências vividas, dando sentido a sua forma de agir, sentir, ver e de ser em relação às diferentes situações que ocorrem na escola.

Ao considerar que a ênfase deste estudo recai sobre o caráter avaliativo e concede um lugar importante às falas dos pais/responsáveis, não posso ignorar que o contexto escolar está imbricado por uma complexa pluralidade de sentidos que emergem da leitura que os sujeitos envolvidos na escolarização dos estudantes (pais/responsáveis e professores) fazem uns dos outros, manifestada por meio das relações sociais estabelecidas. Tal fenômeno implica subjetividade de sentimentos, crenças, valores, saberes e concepções que orientam ações subsumidas no ato de avaliar. Oportunamente, Hoffmann (2008, p. 129) considera que,

Ao avaliarmos nos transformamos em leitores de nós mesmos, construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução. Daí por que avaliar é bastante difícil: os sentidos que construímos ao ler o outro são fluidos, dinâmicos e decorrem de nossos saberes, valores e sentimentos.

Assim, o processo de avaliação está intrinsecamente envolvido por atribuições de significados, sentidos e uma variedade de predicções, no momento em que os sujeitos - gestores, docentes, estudantes e pais/responsáveis - no contexto escolar avaliam.

As evidências e contradições entre o pensado e o que é real por esses agentes podem denotar transparência ou opacidade político-pedagógica e ideológica das práticas sociais e estratégias de avaliação adotadas no âmbito da escola, necessitando, assim, melhor entendimento acerca dos formatos avaliativos da aprendizagem e dos procedimentos de ensino.

Nesse sentido, a dimensão que a avaliação assume no fazer pedagógico tem um grande peso. Esteban (2008) considera que a avaliação imprime identidade ao docente, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos pedagógicos, media relações, determinando continuidades e rupturas, além de orientar a prática pedagógica.

Normalmente, ao final do ano letivo, é possível encontrar situações escolares nas quais os professores se deparam com um conflito pessoal e profissional no momento de decidir sobre a vida escolar dos estudantes, concomitantemente às cobranças e expectativas dos pais/responsáveis. Tal angústia pode ser reflexo da representação dos professores acerca da função dos pais na escola.

De acordo com o estudo de Maurício (2005), os docentes entendem que a função dos pais se distancia do nível da política escolar ou da tomada de decisão. A autora afirma que para os professores

A função dos pais fica, então, circunscrita ao atendimento da escola: os pais devem estimular a frequência e participação do filho, devem acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, freqüentar as reuniões, comparecer à escola quando chamados; mas o pai não deve solicitar informação ou serviços, opinar sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola. Com esta visão a respeito da função dos pais na escola, é difícil acreditar no empenho dos professores em busca de sua participação (MAURÍCIO, 2005, p.15).

A resistência dos professores quanto à intervenção de outros agentes educativos na essência de seu trabalho evidencia a necessidade de espaços/tempos para os docentes dialogarem com os pais/responsáveis sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. É necessário que sejam ouvidos sobre o que pensam a respeito, pois eles de algum modo se posicionam, tecem comentários, emitem opiniões, criam expectativas quanto à prática educativa, tendo como referência, como afirma Rios (2000), seus interesses, compromissos e seu reconhecimento no contexto social.

É preciso refletir sobre os sentidos, as lógicas que incidem e justificam as práticas avaliativas, quais sujeitos e suas histórias são considerados e em quais perspectivas, ou seja, que concepção de estudante e de família, qualidade de diálogo, ensino, aprendizagens e de avaliação se objetiva ou se quer alcançar. Portanto, é fundamental saber o que envolve a produção do conhecimento e quais as práticas latentes que se instalam no complexo universo da escola. Segundo Loch (2008, p.161),

A qualidade da avaliação passa a estar em sua capacidade de diálogo ao indagar, investigar, refletir sobre os percursos, processos, procedimentos na produção de conhecimento, contribuindo na criação de meios que auxiliem a superação de limites encontrados nessa produção, e não como algo a ser medido na busca do que todos devem alcançar.

Desse modo, a avaliação não se restringirá à responsabilidade ou ao juízo do professor, mas incluirá todos os sujeitos da instituição, que poderão, por meio do diálogo e reflexões sistemáticas, desmistificar estratégias excludentes e naturalizadas no contexto da escola e durante o processo ensino-aprendizagem, que não estejam coerentes com a concepção de avaliação formativa. Isso requer atentar para um processo avaliativo que considere a individualidade e promova o desenvolvimento e a formação do estudante, o diálogo com os pais/responsáveis, bem como a (re)organização do trabalho pedagógico.

Esse conjunto de ações educativas refletirá o caráter ético da avaliação. Loch (2008) assevera com propriedade que a avaliação sob uma nova ética exigirá maior rigor metodológico e democrático para alcançar tal escopo.

[...] Avaliar, em uma nova ética, é sim avaliar participativamente para construção, conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo em autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. Para concretizar essa proposta de avaliação, exige-se um rigor metodológico muito maior e que envolve, de maneira democrática, o conjunto da sala de aula, da escola e a parceria dos pais ou responsáveis (LOCH, 2008, p.163).

Avaliar nessa perspectiva envolve a compreensão dos significados, sentidos e percepções que os pais/responsáveis atribuem ao processo avaliativo. A manifestação de suas vozes se dará *a priori* pela participação na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição. E como sujeitos ativos participantes do dia a dia da escola, devem ser ouvidos, ou ainda, devem aprender, sugerir, indagar, socializar, refletir juntos - equipe gestora, pedagógica e pais/responsáveis - sobre ações/estratégias alternativas de enfrentamento das dificuldades e necessidades sentidas, ditas ou percebidas pela família para a promoção das aprendizagens. De acordo com Veiga (2008, p. 62),

[...] Considerar a família como um segmento indispensável para a construção de um projeto político-pedagógico parece cada dia mais importante e necessário, inclusive porque as articulações da família com a escola se transformam, assim como as novas estruturas que sustentam as relações familiares. O projeto pedagógico deve assegurar a presença da família para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola.

As incongruências da gestão democrática podem evidenciar a exigência de um padrão ideal de família e um modelo de escola que, por meio de sua organização, exclui do processo educativo os pais/responsáveis. Nesse sentido, é notória a necessidade de discutir e ampliar as reflexões acerca dos princípios adotados no Projeto Político-Pedagógico da escola como instância de construção social e avaliativa do trabalho da escola, envolvendo todos os sujeitos.

Desenvolver o trabalho escolar na perspectiva da avaliação formativa para contrapor princípios excludentes, seletivos, não igualitários na ação pedagógica e educativa, não é algo simples. Villas Boas (2008a, p.188) afirma que os “professores, alunos e pais estão acostumados com a avaliação tradicional e até a solicitam, sob a alegação de ser a que imprime seriedade e rigor ao trabalho”. Sentem a falta da nota que, teoricamente, evidencia a aprendizagem do estudante, mede e carimba o conhecimento, compara e classifica o estudante pelos resultados obtidos, fruto da valorização das provas, dos exames externos, do “ranqueamento” entre as escolas para atingir metas estipuladas pelas políticas públicas.

Nesse processo avaliativo incide uma cultura ideológica internalizada, que serve ao controle e à manutenção do poder, à desigualdade social e à competitividade do sistema capitalista, que intencionalmente naturaliza o fracasso escolar.

Apple (2006) afirma que o controle social e econômico também é exercido por meio das formas de significado que as escolas distribuem e inculcam nas pessoas, não só controlando-as, mas também ajudando a controlar o significado, pelo fato de preservarem e distribuírem o que percebem como conhecimento legítimo: o conhecimento que todos deveriam ter. Assim, as escolas acabam conferindo legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Apple (*Ibidem*, p.104) ainda nos alerta que

[...] por meio das atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas desenvolvidas diariamente na sala de aula, as instituições escolares desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração das desigualdades sociais.

Desse modo, a instituição escolar contribui para a valorização da nota no processo avaliativo, ao se preocupar com e enfatizar aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos no processo ensino-aprendizagem, não esclarecendo para a família o valor social da avaliação e seu significado classificatório e excludente, quando se exige a quantificação do conhecimento. Soma-se a isso o fato de que os pais/responsáveis, por desconhecerem os princípios e finalidades da avaliação formativa, acabam de certa forma internalizando, participando e referendando o processo de exclusão social por meio da avaliação classificatória.

Isso ocorre quando os pais/responsáveis exigem notas, priorizam capacidades sociais e valores culturalmente reconhecidos para a inserção no mercado de trabalho, reconhecendo somente a importância de determinadas áreas do conhecimento sem se preocuparem com conteúdos e aprendizagens que façam sentido e atendam os reais interesses e necessidades dos estudantes. Assim sendo, a escola tem o papel fundamental de conscientizar os pais/responsáveis para que pensem diferente, rompendo com o pensamento ideológico do sistema capitalista.

Segundo Perrenoud (2009), o apego às notas, além da familiaridade com esse sistema, pela trajetória escolar dos pais, tem relação com o sentimento de que são indicadores claros e precisos das chances de êxito escolar: se as notas são boas, é porque "as coisas vão bem", se as notas são baixas, há preocupação com o desempenho escolar e, conseqüentemente, atitudes repreensivas em relação aos filhos. É o termômetro utilizado pelos pais/responsáveis para

avaliarem se os filhos estão aprendendo ou não, a partir de uma perspectiva restrita acerca da avaliação da aprendizagem.

Essa ideia é transmitida e reforçada aos pais pela escola e pelos professores regentes, quando valorizam práticas e instrumentos avaliativos baseados no valor da nota, durante o processo ensino-aprendizagem.

Em seus trabalhos, Ferreira (2007), Jacomini (2008a), Hoffman (2008), Ludke e Mediano (1994), Szymanski (2007) e Villas Boas (2008b) confirmam que a avaliação tradicional ainda está presente na forma de pensar dos pais/responsáveis, quando estes preferem as notas. É uma realidade incoerente com a natureza da avaliação formativa, que pressupõe o atendimento às diferenças e o desenvolvimento de um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, a partir da reflexão sobre a construção do próprio conhecimento e das necessidades apresentadas pelo estudante. A nota não evidencia de forma clara o esforço e o empenho despendidos pelo aluno, constituindo-se um fim a atingir e não um meio de promover oportunidades de aprendizagens.

Diante do exposto, faz-se imprescindível manter um diálogo reflexivo com os docentes e pais/responsáveis que acreditam ou se deixam influenciar pela concepção de avaliação classificatória. Essa concepção avaliativa enfatiza e restringe informações acerca do aproveitamento escolar dos filhos/estudantes somente pela atribuição de notas, concomitante à emissão de juízos de valores comportamentais e atitudinais tecidos dia a dia, na trama das interações estabelecidas entre esses sujeitos.

Essas considerações sugerem o planejamento e a adoção de um processo avaliativo que, de fato, rompa com as disparidades sociais e com os entraves que dificultam as aprendizagens. Necessário se torna primar pela ressignificação das interações estabelecidas entre a escola e a família, o professor e os pais/responsáveis, professor e estudantes, além do desenvolvimento de estratégias de ensino individualizadas e ou diferentes que atendam os estudantes em suas particularidades. Cabe salientar que

Acreditando nas potencialidades da avaliação formativa e estando conscientes das suas finalidades e funções, os professores têm de estabelecer uma relação de abertura e de confiança com os pais, de modo a entenderem que, mais importante do que a nota, são as informações descritivas dos pontos fortes e dos aspectos a melhorar na aprendizagem dos seus filhos que contribuem para a regulação do processo de ensino-aprendizagem e para o sucesso educativo (FERREIRA, 2007, p. 195).

Potencializar ações que tenham o propósito de dar voz e vez aos pais/responsáveis como gestores da educação dos filhos/estudantes, juntamente com a escola, a partir de um

processo democrático, pode ser uma forma de garantir uma concepção avaliativa justa e coerente com os princípios da avaliação formativa.

Nessa perspectiva, apresento a seguir algumas pesquisas pontuais para o tema em questão que contribuíram para as análises dos dados, uma vez que os resultados obtidos nesses estudos confirmaram algumas percepções dos pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens, evidenciadas durante a pesquisa em campo.

Um dos trabalhos relevantes para nosso estudo é a tese de Malavasi (2000), intitulada “Os pais e a vida escolar dos filhos”, por esclarecer a natureza das relações entre a família e a escola, com vistas a desvendar melhor uma das mais relevantes dimensões do processo avaliativo, que compreende três áreas: avaliação instrucional (instrumentos formais, como provas), avaliação disciplinar (comportamento) e avaliação valorativa (atitudes e valores expressos).

A pesquisa transcorreu em uma escola privada de classe média do Ensino Fundamental, com alunos de 5ª a 8ª séries, em um município do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas, a descrição e a análise de 70 casos envolvendo os pais/responsáveis, os estudantes e a escola, além da aplicação de questionários com o objetivo de perceber que visão os mesmos possuíam da avaliação e do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A análise do material pautou-se em três objetivos: qual a influência dos pais na vida escolar dos filhos, qual a postura dos pais na escola e, por último, como os pais se fazem presentes na escola, por intermédio dos filhos.

Malavasi (2000, p. 59) afirma que

Além da percepção que os pais têm da escola e da influência que exercem sobre os filhos, a avaliação se apresenta como elemento importante na relação escola e família. [...] a avaliação existente no cotidiano dos indivíduos, inclusive fora da escola, atinge a família e as relações interpessoais em seu interior. Em consequência, a família se estrutura de acordo com os princípios que este importante instrumento impõe.

Cabe ponderar que a família, de algum modo, avalia o filho e a escola, faz observações, comenta e relembra fatos ou situações escolares, conforme o desempenho escolar do estudante, seja ele positivo ou negativo, o que acaba determinando os sentimentos reguladores da ação dos pais sobre os filhos.

Várias evidências foram encontradas na pesquisa sinalizando que a ação dos pais/responsáveis em relação às questões da vida escolar do filho/estudante está frequentemente situada no campo da avaliação dos valores e atitudes. Diante dessa

constatação, o principal objetivo da investigação foi “examinar a influência dos pais na vida escolar dos filhos, procurando esclarecer os processos de avaliação informais implicados nestas relações” (MALAVASI, 2000, p. 69).

Durante as observações realizadas, foi evidenciado que esse processo ocorre na escola à medida que os filhos introduzem na instituição a concepção de mundo existente no âmbito familiar e reproduzem em várias situações a imagem que os pais/responsáveis têm da escola. Entendo que essas imagens representadas pelas falas subjetivas dos estudantes, sendo influenciadas pelos pais/responsáveis, podem ser consideradas ou tratadas como referência para possíveis reflexões atinentes à organização do trabalho pedagógico e às práticas avaliativas da sala de aula ou da escola. Essa proposição sinaliza uma forma de corroborar a construção de um processo formativo da avaliação.

Constata-se, portanto, que os processos avaliativos acabam perpassando e superando o espaço escolar, sendo utilizados como instrumento de poder e controle não só pelos professores em sala de aula, mas também pelos próprios pais/responsáveis no âmbito familiar. Esse poder é potencializado pela influência da avaliação informal (juízos de valor) utilizada também pelos pais/responsáveis.

Os dados encontrados por Malavasi (2000) sustentam suas formulações sobre o quanto a relação dos pais/responsáveis com os filhos e com a instituição perpassa o campo da avaliação informal. As relações estabelecidas entre pais, alunos e escola baseiam-se em pareceres e opiniões, relacionados ao modelo social e político em que vivem, ou seja, a partir de regras de comportamento, disciplina, posturas e posições ditadas pelo padrão estabelecido no meio que os cerca. E ainda induzem “os indivíduos a assumirem comportamentos baseados nos mesmos padrões, além de interferir na autoestima daqueles envolvidos no processo” (*Ibidem*, p. 301).

A autora, em suas conclusões, salienta o valor da democratização da escola. Considera que o processo democrático demanda um trabalho extenso e de abertura de todos os segmentos, independentemente da função que ocupam na escola, representando um grande desafio: a escola tende, no decorrer da construção de seu projeto político-pedagógico, a excluir a participação dos pais/responsáveis, trabalhando somente com os demais segmentos que a compõem. Ainda ressalta que, quando não ocorre o envolvimento da família na elaboração da proposta pedagógica, a escola descarta a presença dos pais/responsáveis, como se ambas - família e escola - não precisassem caminhar juntas para a obtenção de sucesso “na formação e no saber do sujeito - aluno/filho” (MALAVASI, 2000, p. 298), numa ação conjunta.

Sua tese, portanto, revela que tanto as famílias ausentes – que não se envolvem com a escola, eximindo-se da responsabilidade de acompanhar a vida escolar do filho - quanto as participativas - que colaboram, apoiam iniciativas, sugerem e/ou tecem críticas quando necessárias - sinalizam determinadas posturas e avaliam informalmente a escola, as atitudes e valores dos filhos, exercendo certa influência sobre os mesmos e sobre suas ações na instituição. Ainda infere que a forma como a família percebe e participa na escola influencia, mas não determina a vida escolar dos filhos.

As considerações apontadas nesse estudo por Malavasi ratificam a importância do projeto político-pedagógico como espaço democrático, por conceder aos pais/responsáveis uma oportunidade legítima de serem ouvidos em suas singularidades, exporem seus valores familiares e de entenderem as intencionalidades dos discursos presentes no dia a dia da escola, dando maior clareza às práticas avaliativas que resultem em melhoria do processo educativo.

Um aspecto crucial do processo avaliativo é tratado por Jacomini (2008b) em sua tese, trazendo à tona a opinião dos pais e de alunos do Ensino Fundamental acerca da reprovação escolar na organização do ensino em ciclos - realidade encontrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEDF - e da progressão continuada⁴¹. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de São Paulo, durante um ano letivo. Os dados foram coletados a partir da observação do contexto escolar e da realização de entrevistas com 28 pais/responsáveis e 28 estudantes.

A análise dos dados encontrados corrobora a tese anteriormente citada, ao inferir que se torna imperativo que os pais/responsáveis e os alunos “tenham espaços de reflexão que contribuam para questionar as ideologias que sustentam pressupostos de seleção e exclusão no processo social e educacional”, ressaltando o quanto é importante a escola ensinar bem a todos, para que a promoção se torne consequência da eficácia da educação e a reprovação deixe de existir (JACOMINI, 2008b, p. 231).

A autora revela que os pais/responsáveis e os alunos estão engessados na concepção que atribui à reprovação a possibilidade de melhor aprendizagem ou qualidade do ensino. Tal pensamento se baseia na concepção de avaliação atrelada à lógica de uma organização escolar ciclada associada a um ensino seriado, tendo como um de seus princípios promover somente os alunos que aprenderam o solicitado nos processos avaliativos. Nesse sentido, Jacomini

⁴¹ Prevista pela LDBEN 9394/96, a progressão continuada, segundo Jacomini, é fruto de um processo histórico-social e traduz os avanços e limites de uma escola para todos. Tem como objetivo romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação, ao propor que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado de forma que os estudantes possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de série.

afirma que “essa forma de pensar indica que a educação ainda não foi totalmente incorporada como direito pelos usuários da escola pública” (*Idem*, p. 232), necessitando potencializar discussões a respeito desse assunto.

A pesquisa evidencia que os pais/responsáveis e alunos defendem a reprovação anual pela crença de que ela é necessária para pressionar os alunos a estudarem e de que os estudantes têm melhor aprendizagem com a existência da reprovação. Outras lógicas podem ser retiradas a partir dessa justificativa. Entre elas, destacam-se: uns entendem que a reprovação significa melhor qualidade de ensino, pela não-emissão de certificado para os alunos que não atingiram os objetivos estabelecidos; outros compreendem que a reprovação impede que o estudante seja promovido sem saber o conteúdo ensinado no ano em curso; outros ainda a consideram uma forma de punição aos alunos que não estudam. Desse modo, a escola cumpriria seu papel de enquadrá-los num conjunto de regras que devem ser seguidas, ou seja, “a reprovação aparece como medida impedindo que os alunos façam o que quiserem na escola” (MALAVASI, 2000, p. 114).

Ainda ressalto, na tese de Jacomini (2008b), o depoimento de uma mãe com relação à retenção da filha dentro da proposta do ciclo. Para ela, a reprovação é entendida como algo bom para quem tem dificuldade para aprender, sendo vista como uma forma de ampliar o tempo para que o estudante aprenda o que não aprendeu no período de um ano letivo. Sua lógica para defender a reprovação está pautada nas características de um ensino excludente, na relação verticalizada do sistema seriado, que reforça práticas de subordinação que o ensino tradicional impõe ao educando e aos pais/responsáveis, tornando-os acríticos. Freitas (2003, p. 49) afirma que

Os ciclos e a progressão continuada, longe de fecharem portas, abrem possibilidades importantes de luta e resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e os alunos.

Jacomini (2008b) deixa claro que o rompimento de uma organização escolar baseada em processos avaliativos que respaldam a reprovação escolar é imprescindível à construção de uma escola democrática e de qualidade para a superação do fracasso escolar. Para isso, assegura a necessidade de educadores, pais/responsáveis e estudantes repensarem a escola autoritária e excludente, instaurando “um tipo de ensino e de aprendizagem calcado na perspectiva de desenvolvimento e formação de sujeitos críticos, e não na desqualificação individual” (*Idem*, p. 232). Tal possibilidade estaria centrada na proposta dos ciclos e progressão continuada.

Abreu (2002), em sua dissertação, busca descrever e analisar as lógicas subjacentes à relação que famílias pertencentes às camadas populares estabelecem com a escola e a escolaridade dos filhos, no contexto de implementação do Programa Escola Plural, na rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de 1995, coletando dados por meio de depoimentos de 30 famílias. O autor revela algumas percepções favoráveis e contrárias dos pais/responsáveis às mudanças propostas para avaliar as aprendizagens dos estudantes numa escola organizada por ciclos de formação.

Em suas conclusões, Abreu (*Idem*) afirma que os valores e condutas das famílias investigadas se estruturam, de forma preponderante, a partir de elementos que configuram uma lógica de eficácia social. Constatou que as famílias reivindicam da escola, primeiramente, a certificação escolar e os conhecimentos considerados fundamentais para que os filhos possam inserir-se no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho, obtendo um trabalho que lhes garanta uma vida menos precária do que a vivida pelos próprios pais.

Nesse sentido, há uma preocupação da família na preparação dos estudantes pela escola para o mundo do trabalho, de onde advém a existência de uma relação do êxito escolar como garantia para o êxito social (PERRENOUD, 2009).

A ênfase encontrada nos depoimentos dos pais/responsáveis – em torno de dezessete famílias – sinaliza, entre outros aspectos, a oposição à nova forma de avaliação instituída na implantação dos ciclos, que consiste na abolição da classificação dos alunos por notas e na eliminação da retenção. Segundo Abreu (2002), os pais/responsáveis justificam essa posição por não perceberem que os filhos estão aprendendo e por considerarem que a inexistência de notas e de reprovação aumenta a indisciplina e o não-comprometimento dos estudantes. Chegam até mesmo a mencionar que a escola demonstra não se importar com seus filhos.

O discurso do grupo de famílias favorável ao Programa Escola Plural é caracterizado “pela avaliação de que as crianças estão indo bem nos estudos, pela forte valorização da função socializadora da escola, da formação moral e dos aspectos exteriores ao processo ensino/aprendizagem” (*Idem*, p. 103), mas alguns desconfiam da inexistência de reprovação. Há ainda os que têm como referência elementos extraídos de sua trajetória escolar marcada pelo fracasso relacionado à existência das provas e da reprovação, além do sentimento de fragilidade em face dos perigos que os filhos podem ter diante do mundo contemporâneo (drogas, violência, más influências sociais), mas acreditam que a escola pode proporcionar aos filhos chances de obtenção de uma vida melhor.

Abreu (2002) afirma, portanto, que em função da avaliação que fazem do processo de aquisição do conhecimento pelos filhos, algumas famílias se posicionam contrárias e outras

favoráveis à implementação da política pública educacional pesquisada. Tal assertiva chama atenção pelo fato dos pais/responsáveis valorizarem ou não as propostas pedagógicas sugeridas pelas políticas educacionais, tendo como referência as evidências de aprendizagens.

A relevância dos pais/responsáveis compreenderem os pressupostos das políticas educacionais para terem entendimento acerca das mudanças advindas do sistema de ensino ciclado implicaria envolvê-los em instâncias de participação desde o início da concepção da proposta pedagógica até sua implementação. Mainardes (2007) ressalta que, quando isso ocorre, há um processo legítimo de democratização de políticas educacionais, comprometido não só com mudanças substanciais no sistema escolar, mas também com o sistema social mais amplo. Haveria envolvimento real dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Ouví-los seria uma forma de valorizar suas representações e de esclarecer possíveis dúvidas ou equívocos, dando legitimidade às propostas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino.

Essa proposição me remete à proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (2006), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O documento prevê, entre outros aspectos já mencionados, atinentes ao processo avaliativo, que a avaliação deve ser realizada de forma a cumprir sua função social. Ou seja, deve-se oportunizar “aos sujeitos a ampliação dos seus conhecimentos, tornando-os críticos, questionadores e autônomos, considerando seus saberes e as diversas culturas e, dessa forma, se emanciparem e intervirem na sociedade” (*Idem*, p. 32). A asserção, a meu ver, inclui não somente os estudantes, mas também os pais/responsáveis.

Portanto, de forma contundente, creio que a escola exercerá sua função social desde que a instituição imprima ao contexto escolar práticas concernentes a uma nova lógica avaliativa, de natureza inclusiva, e que possua, sobretudo, características distintas da escola organizada em séries. Para isso, é relevante incluir e envolver, além dos docentes, os pais/responsáveis, potencializando reflexões acerca da organização do trabalho de uma escola organizada em ciclos e, conforme afirma Pereira (2008), dar maior clareza aos princípios metodológicos que regem a proposta do BIA.

Diniz (2008) apresenta em sua dissertação um estudo singular, que procura investigar como ocorre em escolas organizadas por ciclos a relação entre a família e a escola, tendo como enfoque as práticas e concepções em torno da avaliação escolar, apresentadas por essas duas instituições. Numa visão sociológica, a pesquisa investigou uma escola de nível fundamental da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, coletando dados por meio da observação e registro do cotidiano escolar, da análise de documentos da escola e

governamentais, além de dezessete entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores e pais de alunos.

Seu estudo buscou 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 pesquisadora observou durante a investigação diferentes situações em que a escola envolveu os pais/responsáveis e professores, e momentos em que abordaram a avaliação no cotidiano escolar. Detectou os seguintes aspectos: a importância atribuída por pais e professores ao processo avaliativo, os tipos de dúvidas mais frequentes no que se refere à avaliação, o grau de conhecimento sobre a proposta avaliativa, o grau de envolvimento da família no que diz respeito à avaliação escolar e a relação que os alunos, a escola e os pais estabelecem com a avaliação escolar. Esses itens foram cruciais para apreender a real percepção dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo, a partir das lógicas existentes que orientaram as práticas tanto da escola quanto da família.

Suas contribuições foram profícuas para nosso estudo pela proximidade do tema em questão. Nesse sentido, destaco alguns achados importantes. Diniz (2008) evidenciou que a escola relacionava o desempenho acadêmico do aluno com o grau de envolvimento parental nos eventos escolares. No entanto, a pesquisa não confirma a crença dos educadores da escola pesquisada de que o desempenho discente está diretamente ligado à participação da família na vida escolar dos filhos, uma vez que “não se trata de um determinismo” (*Idem*, p. 134).

Associada a esse aspecto, há evidência de que a avaliação informal está constantemente atrelada às relações estabelecidas entre as duas instituições. As críticas feitas pelos professores aos estudantes se estendem a suas famílias por meio de expressões pejorativas, caracterizando-as como responsáveis pelos comportamentos inadequados dos filhos ou pelo baixo desempenho escolar, justificado pela tendência de fazerem um enquadramento social do fracasso escolar em função das condições estruturais. Alega-se, muitas vezes, que a condição social do aluno o impede de aprender.

Assim, o trabalho de campo revelou ainda 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 prejulgamento dos pais/responsáveis dos estudantes.

Diniz (2008) evidenciou que, em diversos momentos, os docentes transmitiram imagens negativas das famílias, de forma implícita ou explícita, exemplificadas por estas

falas: *se os pais não ensinam em casa, nós, professoras, temos que ensinar na escola; não há interesse da família; os pais são muito distantes; os pais não compreendem, por isso não podem ajudar* (*Idem*, p. 132). Esses depoimentos não deixam de caracterizar certa tensão e contradição na interação entre os pais/responsáveis e a escola.

Quanto às possibilidades e lógicas dos pais/responsáveis, foi constatado que as famílias investigadas se mobilizavam no sentido de apoiar a escolarização dos filhos, incentivando-os a estudar, procurando meios para garantir a eles os materiais necessários, participando das reuniões convocadas pela escola e até mesmo aspirando a que seus filhos/estudantes concluíssem o ensino superior.

Com referência à avaliação, no discurso dos docentes os aspectos moral e atitudinal dos estudantes assumem maior importância do que a prova escrita. No entanto, quando se atenta para a dinâmica avaliativa cotidiana concreta da escola, percebe-se que a avaliação escrita se evidencia como mais importante, tanto para os educadores quanto para os pais/responsáveis. *Diniz* (2008, p. 133) explicita que

Essa ambiguidade, 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.

Quando se trata do processo avaliativo dos estudantes, “a escola atribui grande responsabilidade à família quanto ao monitoramento das atividades escolares do filho, com vistas a melhorar seu desempenho.” Nesse aspecto, *Diniz* (2008) constata poucas iniciativas da escola objetivando subsidiar os pais/responsáveis, no auxílio pedagógico aos filhos. De fato, em sua maioria, a instituição escolar “convida a família a se inserir no espaço escolar, mas não a informa como” (*Idem*, p. 134).

Enfim, os dados desta pesquisa revelam que a avaliação escolar é de fato uma das fontes de conflitos – implícitos ou explícitos – no quadro das interações entre a família e a escola investigada.

Szymanski (2007) apresenta um estudo que traz a conceituação e as condições para uma avaliação efetiva, além de críticas ao processo avaliativo, na perspectiva de mães de crianças de uma escola pública da região central do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com as mães a fim de conhecer o significado de avaliação escolar que possuíam e para expressarem suas ideias sobre o processo avaliativo. Diferentemente da crença de que

os pais/responsáveis não participam e contrapondo o mito da omissão parental discutida por Lahire (1997), entendida como os juízos tecidos aos pais pelos professores que, ao ignorarem as lógicas familiares, consideram os pais omissos na vida escolar dos filhos, quando estes estão ausentes no espaço escolar, não participam das reuniões ou não comparecem quando convocados, a pesquisa de Szymanski (2007) mostrou que há mães que acompanham os trabalhos da escola e têm críticas a fazer.

Foi evidenciado que algumas mães, embora não expressem com clareza o conceito de avaliação, o associam às atividades de reforço da aprendizagem desenvolvidas pelo professor por meio da lição de casa e acompanhamento das tarefas realizadas e compreendem que a nota define o nível de aprendizagem dos estudantes. Outras mães ainda consideram a avaliação como uma prova, o rendimento e aproveitamento do aluno em sala de aula, as respostas dadas a um questionário, as leituras orais e cópias textuais.

O estudo também constatou que as mães associam a avaliação às condições efetivas de ensino necessárias para a garantia da aprendizagem, ao relatarem que o rendimento dos alunos está associado ao interesse e à dedicação das professoras, bem como ao interesse pela matéria e à natureza desta; apontam para a necessidade de considerar os interesses e necessidades dos alunos de acordo com a etapa de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Em seus depoimentos, as mães ressaltaram a importância da disciplina e do respeito mútuo entre os sujeitos - estudantes e professores. Ainda expressaram que sentem necessidade da escola promover, por meio de espaços/tempos alternativos, maior contato com os pais dos alunos - referindo-se à figura paterna -, para que os mesmos possam, por meio de reuniões, boletins, registro, saber acerca do rendimento dos filhos.

Ao relatarem suas expectativas quanto ao processo de avaliação e às situações desejáveis de ensino, algumas críticas vieram à tona: a existência de atividades planejadas e implementadas que não se adequam aos interesses dos filhos ou cujo sentido não fica claro para eles; o prejuízo da aprendizagem dos filhos pelo absenteísmo dos professores e falta de articulação da escola para providenciar substitutos; a forma como recebem o resultado do trabalho dos filhos, sem um registro adequado para tal propósito.

Nesse cenário, segundo a autora, as mães ainda se desculparam por não terem condições de acompanhar os estudos dos filhos, devido à escolaridade insuficiente ou pelo fato de trabalharem ou terem outros filhos menores, o que denota uma transferência de responsabilidades e um ensino deficiente.

A pesquisadora aduz em suas conclusões que, embora para as mães a avaliação expressa por meio de nota ou de um conceito pareça um fato indiscutível, associam o

processo de avaliação ao de um ensino eficiente e se preocupam com as consequências da falta de condições de ensino para que os alunos tenham melhor rendimento.

Outro aspecto relatado refere-se às cobranças da escola quanto ao acompanhamento feito pela família. Embora a instituição saiba do baixo nível instrucional da família, deixa a complementação do ensino para os pais/responsáveis. Dessa forma, a escola acaba eximindo-se da responsabilidade socioeducacional da criança e do adolescente.

Não obstante, as famílias cobram das instituições um espaço maior para participarem, além de solicitar a elas que cumpram sua parte no processo educacional. Essa assertiva é ratificada por Szymanski (2007, p. 122) ao afirmar:

Paradoxalmente, no entanto, os pais estão afastados do processo de avaliação, pois têm de sair correndo atrás dos professores para saber, ao menos, as notas obtidas pelos filhos. As notas altas são, por sua vez, auto-explicativas, mas as baixas não dizem nada – e é isso o que os pais querem saber quando solicitam maior participação no processo de avaliação.

Fica evidente que a concepção de avaliação da escola está centrada no desempenho evidenciado pela nota, tendo como foco o aluno e não a aprendizagem. O “aprender” fica condicionado às condições de ensino, atribuindo-se ao professor uma relação de poder e de controle sobre a aprendizagem do estudante, o que denota uma relação “burocrática” entre professores e estudantes, em que cada um exerce seu ofício (PERRENOUD, 1995). Em consequência, os pais/responsáveis sentem-se alheios ao processo avaliativo por não serem envolvidos na ação educativa.

Uma forma de contrapor tal contexto implica compreender o entendimento que a escola possui acerca da palavra *participação*, tendo em vista o envolvimento dos pais/responsáveis na ação educativa dos filhos/estudantes. Em seu estudo, Sá (2008) ressalta que, em função de uma visão acrítica do conceito de participação, é possível utilizá-la como mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controle, ou então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída. Relativiza o saber convencional que perpassa as representações dominantes, principalmente dos professores, em relação à (não) participação dos pais na escola. A autora discute especificamente a tendência para o estabelecimento de uma relação linear entre a não-participação dos pais/responsáveis e seu interesse pela educação dos filhos/estudantes, decorrentes da utilização e visão acrítica do conceito de participação. Assim, há desconstruções dos discursos que tomam como equivalente “presença e participação” e que reduzem “a participação à colaboração” (*Idem*, p. 75).

Pensar acerca desses sinônimos ou diferenças conceituais é importante para melhor compreender a intencionalidade da escola quanto à participação dos pais/responsáveis em reuniões, eventos e na construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Para desmistificar essa realidade, é preciso ter em vista uma nova lógica de participação e envolvimento real da família nos espaços de discussão promovidos pela instituição escolar.

A autora ressalta que os pais/responsáveis, diante de assuntos postos em debate pela escola, quando se posicionam e assumem uma postura ativa, apresentando sugestões e participando na tomada de decisão relativa à escolarização de seus filhos/estudantes, abrem espaço para que suas intervenções se tornem convergentes, divergentes, críticas e contestatórias. Ainda afirma que tais atitudes representam um desafio ao *status quo* da escola. Nesse sentido, é pertinente ponderar até que ponto há interesse da escola e dos professores em otimizar espaço/tempo para uma participação efetiva dos pais/responsáveis, de forma a diminuir o distanciamento destes em relação ao trabalho escolar.

Por meio da análise de dados, a pesquisa de Sá (2008) constatou que as participações dos pais/responsáveis não são valorizadas e reconhecidas pelos professores como legítimas. Especialmente quando os pais apontam e questionam a falta de organização da escola, os procedimentos adotados, os resultados escolares e o absenteísmo docente. As posturas mais críticas dos pais/responsáveis são interpretadas e qualificadas como indicadoras de interesse.

Paradoxalmente, os pais expressam expectativas mais elevadas em relação a suas participações, em espaços mais específicos de atuação docente. Por outro lado, os professores são resistentes em oportunizar instâncias de decisão pedagógica e avaliativa à participação dos pais/responsáveis. Percebe-se que essas acepções são reflexos das convergências e clivagens entre os dois segmentos. Esse posicionamento denota a necessidade de refletir e discutir sobre o entendimento dado à participação por todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a concepção de participação da família quando restrita somente ao acompanhamento escolar dos filhos ou em eventos culturais e sociais promovidos pela escola sinaliza que os pais/responsáveis são considerados pelos docentes como meros expectadores e/ou receptores de informação. As expectativas dos pais/responsáveis para se envolverem na avaliação da aprendizagem dos filhos evidenciam a necessidade de se (re)pensarem as ações que os qualifiquem como sujeitos partícipes do processo avaliativo de seus filhos, por meio da legitimação de suas vozes.

A partir desse pressuposto, cabe registrar que, no 2º semestre de 2010, na condição de mãe, fui convidada a responder a um questionário destinado aos pais/responsáveis, como

parte do 3º Ciclo de aplicação dos instrumentos do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE⁴². Instituído pelo Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008, e publicado no *Diário Oficial do DF*, de 3 de julho de 2008 (SEDF, 2009, p. 41), visava conhecer minha opinião acerca de aspectos concernentes à ação pedagógica da instituição escolar e coletar informações socioeconômicas.

O instrumento apresentou várias questões para avaliar a escola de meus filhos⁴³. Entre elas, destaco alguns itens por julgá-los pertinentes à temática em questão, citados com os termos utilizados e de acordo com a sequência das questões no questionário: qual a capacidade dos professores para ensinar; qual o conhecimento que a escola tem dos problemas de ensino; se recebo informações da escola sobre o progresso de meu filho; se sei o que os professores querem de meu filho; se a escola de meu filho sabe preparar as crianças para o futuro; se a escola oferece informações claras sobre o que ensina a meu filho; se eu entendo o que os deveres de casa de meu filho pedem; se eu ajudo meu filho a estudar em casa; se a escola sempre faz reuniões com os pais para informar sobre os filhos; se, quando há um problema, sou rapidamente chamada à escola; se sou informada sobre o planejamento da escola; se a escola dá importância para a opinião dos pais e como participo da vida escolar de meu filho, fazendo alusão às reuniões de pais, às conversas com meu filho sobre a escola e com a professora regente, e ao acompanhamento nas tarefas de casa.

Com base nos itens citados, os aspectos pontuados referem-se ao papel social da escola e à organização do trabalho pedagógico, por focarem as intencionalidades das ações dos professores, a formação docente, o conteúdo trabalhado, os problemas de ensino e aprendizagem, a participação dos pais/responsáveis em reuniões e o acompanhamento das atividades extraclasse; e, ainda, se os pais/responsáveis são informados acerca do progresso escolar dos filhos/estudantes, o que se ensina e sobre o planejamento feito pela escola.

Na oportunidade, constatei a omissão de questões alusivas à compreensão dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo adotado pela escola, pois não indagaram se a instituição teve a preocupação de explicitar as práticas e as concepções avaliativas que direcionaram os objetivos e o trabalho pedagógico desenvolvido. Além disso, não se referiram à participação dos pais/responsáveis na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da

⁴² O questionário foi aplicado nos dias 19 e 20 de outubro de 2010. Destinava-se aos pais/responsáveis de estudantes que estavam cursando a 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, além das Classes de Aceleração da Aprendizagem – Séries Finais e, também, do 3º ano do Ensino Médio, assim como para os concluintes do 1º, 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos, da SEDF.

⁴³ Na época, um deles cursava o 3º ano e o outro, o 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em uma escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal.

instituição. Somente indagaram se os pais/responsáveis foram informados sobre o planejamento da escola e os progressos dos estudantes.

Não há sequer menção ou um item específico sobre a avaliação das aprendizagens, o que é incoerente com a intenção de se coletarem informações sobre os fatores associados ao desempenho escolar do estudante. Este fato pode evidenciar certa obscuridade das políticas públicas educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal quanto à função social da avaliação e sua concepção.

Pode-se inferir que este e outros documentos não deixam claro que a valorização do compartilhamento de responsabilidades e a participação dos pais/responsáveis na escolarização dos filhos/estudantes implicam, necessariamente, conceder oportunidades de inserção e compreensão do processo avaliativo.

Freire (2002, p.130) afirma que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. Resistir a esses discursos requer a existência de um processo interno de reflexão nas escolas, denominado por Freitas *et al.* (2009) de avaliação institucional, fazendo com que repensemos o verdadeiro significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas.

De algum modo, as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto escolar e em sala de aula podem demarcar e organizar espaços/tempos, definir interações, funções e papéis sociais, atitudes de distanciamento ou de proximidade entre a família e a escola, concorrendo para a viabilização ou o impedimento de estratégias pedagógicas que incluam os pais/responsáveis.

De acordo com Esteban (2008, p. 33),

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para a zona opaca e silenciosa as questões que podem nos ajudar a compreender e interagir. Ressaltando a negação, o que se nega é a própria potência da escola e dos processos emancipatórios que ali se realizam.

Práticas avaliativas que primam por processos emancipatórios dos sujeitos envolvidos no contexto da escola precisam ser discutidas e viabilizadas continuamente na instituição para que a avaliação se torne uma aliada da aprendizagem dos estudantes e dos professores e possa potencializar ações de natureza inclusiva para todos os que ali se encontram.

Nesse sentido, as reflexões tecidas neste capítulo indicam a necessidade real de se adotar concepção avaliativa escolar que valorize os sentidos, os olhares e rompa, sobretudo,

com o silenciamento dos pais/responsáveis. Isso significa dar-lhes oportunidade de se tornarem protagonistas do trabalho pedagógico da instituição que queira, de fato, contribuir para a formação dos pais/responsáveis. Compartilhar com a família as formas de trabalho e de avaliação adotada ultrapassa os limites de conhecer apenas os resultados das aprendizagens obtidos pelos filhos/estudantes. Significa valorizar as capacidades dos pais/responsáveis, possibilitando-lhes o conhecimento necessário para compreenderem, auxiliarem, problematizarem o processo avaliativo, de ensino-aprendizagem e as propostas pedagógicas implementadas pelas políticas educacionais.

Nesse processo de valorização do envolvimento da família na ação educativa da escola, um grande referencial não deixa de ser o que prevê seu Projeto Político-Pedagógico, por ser o sinalizador das concepções, ações e decisões coletivas da instituição.

Para que isso ocorra, é imprescindível que a escola atente para a forma como concebe a participação dos pais/responsáveis, as lógicas que permeiam as práticas avaliativas previstas pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição para oportunizar outros olhares sobre as aprendizagens dos estudantes.

Enfim, conferir aos pais/responsáveis sua real inserção no contexto escolar requer a adoção efetiva de medidas de mudança na organização da escola para o envolvimento da família em benefício do estudante e de melhorias pedagógicas para a própria instituição. Isso exige o rompimento com o modo dominante dos discursos e de estratégias que refutam a participação da família em instâncias consideradas “propriedade do professor”. É imperativo privilegiar a concepção avaliativa que contribua para a formação humana dos sujeitos que atuam na escola, os verdadeiros construtores da educação de qualidade.

V CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E A ESCOLA: O QUE PENSAM UM DO OUTRO?

Durante o processo de pesquisa em campo, tal foi a imersão que, ao analisar os documentos da instituição, dialogar com os pais/responsáveis e direcionar meu olhar para as práticas avaliativas realizadas na escola e em uma sala de aula, foi possível perceber os sentidos que perpassavam as instituições, escola e família, aspecto não previsto nos objetivos deste estudo. O fato de perceber quais as representações da escola em relação ao envolvimento e participação das famílias no processo ensino-aprendizagem e avaliativo da instituição e dos pais/responsáveis em relação ao trabalho desenvolvido pela escola contribuiu para maior compreensão do objeto investigado.

Assim, neste capítulo inicio minhas reflexões, tendo como fio condutor as concepções e as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, estabelecendo relações entre as anotações em campo, os relatos dos interlocutores e o referencial teórico apresentado no corpo deste trabalho para a análise e compreensão dos dados coletados.

5.1 A escola em relação aos pais/responsáveis

Não consigo ver a escola sem os pais.
(Gestora da escola)

Somente em 2001, após discussão com pais, professores e auxiliares de ensino acerca dos anseios sobre o que seria uma escola de qualidade é que surgiu a primeira Proposta Pedagógica da escola onde realizei a pesquisa. O que antes era uma proposta, atualmente é considerado pela equipe gestora e funcionários como o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o PPP, embora a escola tenha mantido o título de “Proposta Pedagógica” e, na redação do projeto, essa expressão seja utilizada em vários momentos.

A cada ano o projeto é avaliado e aprimorado. Procura-se analisar e excluir as ações que não consideram a realidade escolar ou não atingem os objetivos propostos, bem como inserir projetos e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Esse procedimento foi observado durante a pesquisa em campo, na semana pedagógica, em que as alterações sugeridas para o PPP envolveram o corpo docente e os auxiliares de ensino. À época da pesquisa, não houve a participação direta dos pais/responsáveis.

Segundo palavras da gestora da escola pesquisada, no ano anterior (2009) os pais/responsáveis foram convidados a participar na construção do Projeto Político-Pedagógico e por meio de questionário puderam avaliar os projetos desenvolvidos e dar sugestões para o aprimoramento do mesmo, tendo em vista o trabalho da escola para o ano seguinte (2010).

Considerada pela gestora *a espinha dorsal da escola*, o Projeto Político-Pedagógico ficou pronto na segunda quinzena de março de 2010 e ficava guardado na direção da escola. Quando alguém o solicitava, era disponibilizado. Normalmente, durante as coordenações pedagógicas coletivas, observei que um ou outro aspecto previsto pelo projeto era retomado por algum membro da equipe gestora com a preocupação de dar vida e continuidade às ações pedagógicas previstas.

No entanto, dada a importância do Projeto Político-Pedagógico pela diretora, não observei durante a realização da pesquisa reflexões pontuais acerca da concepção de sociedade e de homem que se pretende formar nem discussões concernentes às formas efetivas de envolvimento dos pais/responsáveis, no processo avaliativo da escola. Essas discussões validariam os princípios político-educacionais previstos no projeto da escola relacionados à democratização do ensino, assim mencionados:

[...] A participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar. O presente Projeto Pedagógico não tem a intenção de estar pronto e acabado, pois é reavaliado e concretizado no dia a dia, com participação da comunidade escolar. Quanto maior for a participação desta, maior será o comprometimento com sua execução. Côncios de que o compartilhar das ações é tarefa importante para garantir o envolvimento de todos, busca-se assegurar a participação integral dos pais, dos alunos e dos servidores desta Instituição Educacional no processo de construção deste Projeto. Ao propiciar esta participação nas tomadas de decisões, oportuniza-se o exercício do direito e do dever de cidadão, construindo e ocupando espaços de cidadania; bem como usufruindo da autonomia conquistada (SEDF, 2010d, p. 3).

A intenção citada no PPP não condiz com a forma de condução da primeira reunião de pais, realizada no ano em questão (2010) pela equipe gestora. Não foi proporcionada a discussão dos princípios norteadores da proposta pedagógica da escola, da mesma maneira como foi dada a oportunidade aos professores e servidores da escola para discutir os projetos pedagógicos, durante a semana pedagógica. Nesse primeiro contato formal com os pais/responsáveis, a equipe gestora apresentou os principais projetos pedagógicos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo, esclareceu dúvidas e explicou acerca da organização da

escola, caracterizando uma apresentação e discussão parcial do projeto junto aos familiares, fato este que talvez reflita o limite dado à participação da família no cotidiano da escola.

A identidade da escola e suas ações políticas, pedagógicas e avaliativas geralmente são registradas no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Daí a importância do projeto ser construído por todos que participam do cotidiano da escola e oportunizar reflexões acerca do planejamento de ações futuras, considerando a realidade escolar, sua conjuntura política e social, as necessidades e dificuldades encontradas no dia a dia da escola e o atendimento aos anseios dos sujeitos que dela fazem parte.

Veiga (2008) salienta que os pressupostos do projeto político-pedagógico instituídos devem representar a unicidade da teoria e da prática, ação consciente e organizada da escola, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva, além da articulação da escola, família e comunidade. Isso implica a necessidade de uma prática educativa compartilhada a partir do envolvimento real dos pais/responsáveis na construção e acesso ao projeto norteador do processo educativo da escola.

A ausência dessa prática e o desconhecimento da existência do Projeto Político-Pedagógico da escola foram evidenciados na fala⁴⁴ de alguns pais/responsáveis⁴⁵ da turma pesquisada, durante a realização do primeiro grupo focal.

A gente não tem acesso, não conhecemos. É apenas mandado o bilhetinho. Foi dito isto e isto. Foi feito isto e isto. Mas eu não conheço, não sei se tenho o direito de chegar aqui e dizer: diretora, coordenadora ou vice-diretora, eu gostaria de ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Eu não sei se temos acesso a isso, então pelas reuniões de pais que eu vejo... (Mãe de estudante).

Essa liberdade, eles não oportunizam (referindo-se a equipe gestora). Eu nunca vi a escola divulgar, colocar à exposição dos pais essa questão do plano de ensino, de pedir alguma opinião ou sugestão antes mesmo dele ser implantado. Eu acredito que esse plano de ensino deve ser direcionado já da Regional de Ensino e chega à escola. Mas eu não sei se a escola influencia nesse planejamento [...] A impressão que a gente tem é que isso vem da Regional de Ensino. A gente não foi informada de nada (Pai de estudante).

De acordo com as falas dos pais, observa-se a real necessidade da escola esclarecer aos familiares dos estudantes o Projeto Político-Pedagógico. É importante refletir e discutir em que consiste e para que serve, como é desenvolvido o projeto, quem é envolvido em sua construção, desde o primeiro contato dos pais/responsáveis com a instituição,

⁴⁴ As falas foram reproduzidas de acordo com os depoimentos coletados, para que não haja interpretações diferentes, primando pela intencionalidade de cada interlocutor.

⁴⁵ Os filhos dos pais citados estudavam na escola desde o primeiro ano de escolaridade.

independentemente do ano em que o filho/estudante ingresse na escola. Para isso, a equipe gestora deve preocupar-se em oportunizar espaços concretos para tal propósito. Assim, a escola se tornará de fato uma instituição educativa democrática ao romper com a cultura autoritária no interior de sua organização.

Ainda de acordo com Veiga (2008, p. 60), para que a escola pratique continuamente o exercício da participação em todas suas dimensões: “administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos e não apenas com os que pensam e agem como nós”, faz-se necessário que ela reflita sobre suas funções por meio da problematização da relação complexa entre sociedade e escola; rompa com a atual organização de trabalho no interior da escola; crie e consolide novos mecanismos de democratização; problematize as formas participativas e defina critérios e mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo a avaliação discente, docente e institucional por meio de parâmetros de qualidade.

De algum modo, a própria gestora percebe a necessidade de avaliar constantemente a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola por meio da reflexão acerca da proposta pedagógica e da importância do envolvimento dos pais/responsáveis na construção do Projeto Político-Pedagógico:

No início do ano letivo, você estava na abertura e viu quando apresentamos os principais projetos, não foram todos porque são muitos e os pais não aguentariam. Aquele é um momento em que apresentamos o Projeto Político-Pedagógico da escola, que já foi rediscutido [...] Em um segundo momento, os pais teriam que vir à escola e, a partir do conhecimento dos projetos, eles (os pais/responsáveis) viriam para outra reunião para colocarem, de fato, suas ideias. Mas eu acredito que tirando nossos pais e os professores, poucos teriam condições para essa discussão. Eu não acho que isso seja o fim, pelo contrário, isso tem que nos instigar para que os pais sejam despertados. É importante que discutam as propostas pedagógicas da escola do filho. Ele tem que ser capaz de apontar alguma disfunção dentro da escola, para que possa gerar um projeto de resoluções, porque dentro do próprio segmento (dos pais) pode sair um projeto. Mas o pai não acha que é tão importante, a tal ponto de achar que a escola não dá tanta importância às suas ideias [...] Eu acho que tudo tem que partir da proposta pedagógica da escola, porque dentro dessa discussão pode estar contida a própria avaliação da proposta. Então tudo tem que partir dali.

A fala da gestora, ao referir-se aos pais/responsáveis, demonstra preocupação quanto a sua capacidade de discussão, mas ao mesmo tempo reconhece a importância de envolvê-los na discussão das propostas pedagógicas da escola para “despertá-los” para uma participação mais efetiva.

Tal fato evidencia a necessidade da equipe gestora da instituição pesquisada conhecer a opinião, o que sabem e pensam os pais/responsáveis a respeito das ações e concepções da

escola. E a partir do conhecimento de suas percepções, discutir com eles o que desconhecem acerca da organização do trabalho escolar, do processo avaliativo institucional e da aprendizagem.

Essa estratégia pedagógica junto às famílias deveria constituir-se em ação reflexiva contínua na execução da proposta pedagógica das escolas, durante o ano letivo. Veiga (2008, p. 56) assevera que o projeto político-pedagógico “não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”.

Entre as metas previstas no PPP da escola pesquisada, algumas se referem diretamente aos pais/responsáveis: “priorizar durante todo o ano letivo um atendimento de qualidade aos pais por parte de todos os servidores”; diagnosticar os interesses da comunidade escolar e despertá-la para o cumprimento de regras sociais e promover sua participação na melhoria e adequação do espaço físico da escola; conscientizá-la da importância do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres - APM; realizar o cadastramento dos “Amigos da Escola” que atuam como voluntários conforme suas habilidades. Essas metas denotam visão utilitarista de envolvimento da comunidade escolar, especificamente os pais/responsáveis dos estudantes, embora tenha percebido durante a realização da pesquisa que a equipe pedagógica e a gestora buscavam primar por relações sociais humanizadas, em que todos se sentissem acolhidos e valorizados.

Vale mencionar que a gestora da escola pesquisada, ao referir-se à participação dos pais/responsáveis como agentes do processo da gestão compartilhada⁴⁶, adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, reconhece a força que possuem e tê-los como aliados pode contribuir para a resolução de problemas básicos que a escola enfrenta. Um dos problemas questionados por um pai foi o fato de seu filho ter ficado sem aula por muito tempo, devido ao atestado médico apresentado pela professora:

Se os pais soubessem a força que eles têm, eles participariam mais e nós não ficaríamos devendo nada à escola, porque a escola pública é muito boa. Hoje, eu atendi um pai que estava indignado com o atestado médico apresentado pela professora do seu filho. Eu expliquei para ele como era a substituição de professores em caso de licença médica [...] Se essa questão não fosse resolvida na primeira semana, eu gostaria de levá-lo comigo para a Regional de Ensino, já que a discussão em toda a rede hoje é pela participação da família junto à escola. Neste momento que eu vou brigar por melhoria na escola, um pai não pode estar ao lado da diretora, dentro da Regional de Ensino, se ele é o principal interessado em tudo

⁴⁶ A Lei nº 4.036/07 dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

isso? [...]Eu não posso compartilhar só com professor ou com o servidor da carreira assistência (referindo-se aos problemas enfrentados na escola). E onde é que fica a comunidade? Onde é que o pai fica nisso? Ele votou, não é? Ele confiou em mim? Confiou na gestão? Ele não faz parte do processo da gestão compartilhada? Sou eu que represento, mas eu não sou dona da escola e no momento em que eu acho que aquilo vai servir para o benefício do aluno, da escola e vai trabalhar ao meu favor, por que não utilizá-lo? (Gestora em entrevista)

As palavras da gestora sugerem que os pais/responsáveis não possuem consciência da força que poderiam exercer sobre as ações e reivindicações da escola em benefício da educação dos filhos/estudantes.

No entanto, alguns pais/responsáveis percebiam que havia limites à participação da família no âmbito da instituição. Em entrevista, um pai foi contundente ao fazer referência ao processo democrático da escola:

Posso ser sincero com você? Hoje nós vivemos democraticamente dentro da escola, mas com certas imposições, certos limites [...] A gente só pode sugerir alguma coisa quando participa. Como não tem muita chance de eu participar, eu tenho que engolir, digerir aquilo que é mandado. Eu posso não gostar, mas não se pode opinar porque não é dado esse direito. Vivemos numa democracia digestiva (Pai de aluno da turma pesquisada).

As palavras desse pai expressam o que ele entendia por processo democrático e reflete sua insatisfação quanto à forma como a escola percebia os pais/responsáveis. Para que essa percepção inverta, é relevante que a escola, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática (MEC, 2010), envolva a família não somente em projetos pedagógicos, mas em instâncias avaliativas institucionais realizadas no decorrer do ano letivo. Talvez desse modo se sintam partícipes efetivos do processo educativo da escola.

É importante destacar que dos nove projetos pedagógicos específicos da escola pesquisada, descritos na proposta pedagógica, sete incluíam a comunidade escolar de forma direta ou indireta. Esses projetos davam ênfase ao estabelecimento de parcerias em benefício da qualidade do trabalho da escola para atender as necessidades dos estudantes, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem e encontros agradáveis entre as instituições - escola e família - fazendo com que os pais/responsáveis se sentissem parte integrante da escola. Entre as metas pedagógicas elencadas no PPP para o combate à evasão escolar e redução da defasagem idade/série, a equipe gestora e os representantes do Conselho de Segurança solicitavam a presença do responsável pelo aluno na escola ou realizavam

visitas domiciliares às famílias cujos filhos eram faltosos⁴⁷ e ou apresentavam “maiores dificuldades na aprendizagem”. Observei que essa expressão era bastante recorrente na fala dos docentes no âmbito escolar e sinalizava a necessidade de discutir e refletir sobre a concepção de ensino e aprendizagem adotada pela instituição.

Além dos encontros realizados pela gestora e Conselho Escolar com os pais/responsáveis dos alunos faltosos, eram previstas reuniões semestrais com as famílias. Segundo as palavras da gestora, essas ações tinham o propósito de conhecer os problemas enfrentados pelas famílias, chamar os pais à responsabilidade para que os filhos não faltassem às aulas e de encontrar, por meio da parceria escola e família, formas de evitar a evasão do estudante, garantindo sua presença na escola. O depoimento do presidente do Conselho de Segurança e do Conselho Escolar, pai de aluno, cursando o 4º ano, reforça as palavras da gestora:

Nós estamos com um projeto na escola onde o conselho visita os pais dos alunos faltosos da escola. Vai à casa bater um papo com os pais desses alunos faltosos ou com dificuldades na aprendizagem. O fato do Conselho de Segurança acompanhar as reuniões realizadas na escola é que você vê que aquela situação já está difícil. Você vê o pai, explica a situação para ele e às vezes ele quer ajuda. Enfim, o nosso trabalho aqui é tentar recuperar o aluno ao máximo e trazer a família para dentro da escola. Porque a família acompanhando o filho na escola, para o Conselho, para a escola, para o governo e para a sociedade toda é muito importante (Pai e presidente do Conselho Escolar).

Durante a pesquisa de campo, não tive oportunidade de conversar com nenhuma família visitada pelo Conselho de Segurança para saber como percebia o trabalho desenvolvido por essa comissão.

Em diferentes espaços/tempos, observados na escola, havia recorrente discurso acerca da função social e educativa dos pais/responsáveis como algo imprescindível para se obter o sucesso escolar dos estudantes.

[...] Hoje em dia nós vemos que os pais estão cada vez mais abandonando o filho na escola e não estão muito interessados em saber como eles andam. Mas acho que ter o pai ao nosso lado como parceiro, fazendo o papel dele de pai é interessante. O pai tem que conhecer a proposta pedagógica da escola e apoiar, dando o suporte necessário permitindo um ambiente adequado para o menino fazer o dever de casa, trazê-lo no horário, permitir que ele tenha uma boa noite de sono, que ele esteja bem alimentado e dar condições para que ele aprenda. Agora, quem tem que ensinar esse aluno é o professor, cada um no seu papel. Nós vemos uma inversão que acontece hoje em dia, muita coisa que deveria ser falada pelo pai tem que ser

⁴⁷ Os professores encaminhavam o nome dos estudantes que apresentavam mensalmente o total de três faltas consecutivas e cinco alternadas, injustificadas, para o controle da direção.

falada aqui na escola pelo professor, muitas vezes o aluno vem sem o hábito de higiene e isso é papel do pai e não do professor que muitas vezes tem que parar a aula para poder falar de uma coisa que deveria ter sido orientada pelos pais (Relato da supervisora pedagógica durante a entrevista).

Muitas vezes eu penso que se eu tivesse uma parceria maior com a família, se eles estivessem mais perto de mim, as coisas poderiam ser diferentes [...] Eu não posso exigir do aluno que ele leia se eu não tenho o responsável para me ajudar, eu não vou ser milagrosa o suficiente para ficar cinco horas sozinha. O processo de aprendizagem não acontece só nesse tempo de cinco horas, mas sim no decorrer do dia, nos fins de semana, no feriado, no decorrer da vida da criança (Professora Linda Rosa, colaboradora da pesquisa, em entrevista).

O resgate do aluno é muito importante porque hoje em dia os pais estão transferindo a responsabilidade de pais para a escola. Não digo todos, mas tem uma boa parte de pais que fazem isso e a escola sobrecarrega muito, principalmente com aqueles alunos que não têm uma base familiar [...]. Isso infelizmente é social. Nós não temos como mudar (Presidente do Conselho Escolar).

Os pais não têm responsabilidade, tenho três alunos retidos no 3º ano por faltas (Professora regente durante a coordenação coletiva).

É importante ter em mente que todos são nossos alunos. Não adianta contar com a família, é dar murro em ponta de faca (Professora do BIA, ao avaliar o trabalho pedagógico da escola realizado no primeiro semestre do ano letivo, no dia da primeira avaliação institucional, em que não houve a presença da família).

[...] Família que não acompanha a escolaridade do filho, não tem como ajudar (Professora na primeira coordenação coletiva realizada na escola ao referir-se aos alunos que iniciaram o ano letivo apresentando necessidades de aprendizagens).

Os pais não são mais comprometidos com seus filhos como antes, por isso os alunos com problemas estão aumentando (Professora do BIA durante a coordenação pedagógica coletiva).

Subentende-se por meio dessas falas que a família era considerada responsável pela retenção e fracasso escolar dos alunos, excluindo-se a existência de outros fatores, entre eles, os de caráter pedagógico, que poderiam interferir no desempenho escolar dos mesmos. Nota-se pelos argumentos que a escola tinha um modelo ideal de família. Tanto que o coletivo, na semana pedagógica, discutiu e decidiu adotar, na primeira reunião de pais realizada, um termo de compromisso⁴⁸ como garantia da parceria estabelecida entre a escola e os pais/responsáveis.

Na intencionalidade de informar os pais/responsáveis acerca do trabalho desenvolvido, a escola distribuía *folders* contendo as atividades realizadas durante o bimestre e anunciava as ações pedagógicas que seriam desenvolvidas posteriormente, produções textuais dos estudantes, prestação de contas da Associação de Pais e Mestres. Destaco ainda que sempre havia algum tipo de alusão à valorização da participação dos pais/responsáveis na escola em

⁴⁸ Para efeitos de consulta, o termo de compromisso encontra-se nos anexos da dissertação como parte integrante do Manual do Aluno da escola investigada, também anexado.

forma de agradecimento, poemas e orientações específicas para a família auxiliar os filhos/estudantes na realização das tarefas de casa. O uso desse material dava visibilidade à organização do trabalho da escola.

O Manual do Aluno (SEDF, 2010c), elaborado pela equipe gestora e aprovado pelo corpo docente, era outro recurso impresso. Nele havia o Regimento Interno da escola pesquisada, baseado no Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública do Distrito Federal (SEDF, 2009), referindo-se às questões práticas e necessárias à organização do trabalho da escola e ao desempenho e rendimento dos estudantes; dicas de como os pais/responsáveis poderiam participar na vida escolar dos filhos/estudantes e o termo de compromisso anteriormente mencionado. O documento enfatizava que a colaboração entre a família e a escola era um dos fatores relevantes para o sucesso escolar e ensino de qualidade. Ainda sugeria que os pais/responsáveis procurassem a equipe gestora ou o docente sempre que julgassem necessário conversar a respeito das “dificuldades de aprendizagens” dos filhos/estudantes, na busca de orientações ou soluções conjuntas. Nota-se que havia a predisposição em ouvir, ou seja, um canal aberto para o diálogo entre a escola e a família.

De fato, durante a pesquisa em campo, observei em momentos distintos pais conversando com a gestora da escola. No entanto, o protagonismo real dos pais/responsáveis implica tê-los como aliados no trabalho proposto pela escola, não somente compartilhando informações e percepções atinentes às necessidades de aprendizagens dos estudantes, mas oportunizando-lhes durante o ano letivo entendimento das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas em sala de aula e pela escola.

Para isso, é importante que a colaboração e o diálogo entre os pais/responsáveis e a escola ocorram simultaneamente e numa perspectiva contínua ao longo do processo ensino-aprendizagem para que possam contribuir como agentes educativos. Pois, como alude Freitas (1995, p. 268), “os juízos ou representações não emergem do acaso, mas correspondem a práticas sociais concretas”, estabelecidas e vivenciadas no cotidiano escolar. Isso implica que a escola modifique a forma de perceber os pais/responsáveis, incorporando-os como um segmento que pode fazer a diferença e contribuir para a qualificação do ensino.

5.2 Os pais/responsáveis em relação à escola investigada

*A escola é muito organizada, diferente de outras escolas.
Eu sinto que minha filha está sendo valorizada.
(Depoimentos de mães da turma pesquisada)*

A escola era reconhecida pela comunidade local como uma instituição que desenvolvia um bom trabalho pedagógico, considerada por muitos pais/responsáveis como uma escola “modelo.”

Eu escolhi aqui foi pelo ensino mesmo. Claro que eu preferia colocar meu filho perto de casa, só que o pessoal falou que aqui era uma escola modelo. A sorte é que a gente pode pagar o transporte escolar, porque, se não pudesse, como que íamos fazer? É muito longe para vir andando (Mãe de aluno da turma investigada).

Entre as justificativas apresentadas por terem optado pela escola investigada destacam-se: a organização do ambiente físico, o trabalho desenvolvido pela instituição e o acolhimento dispensado aos alunos pelos profissionais da escola e professora regente.

Na realização dos grupos focais com os pais/responsáveis, foi possível perceber que o trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe gestora e docentes teve grande peso no reconhecimento da qualidade de ensino da escola, tendo como referência outras realidades escolares conhecidas pelos pais/responsáveis naquela Região Administrativa.

Normalmente, a equipe gestora preocupava-se em envolver todos os funcionários para organizar o ambiente escolar, dispor de cadeiras e de mesas em reuniões para maior comodidade dos pais/responsáveis, oferecer algum tipo de lanche para as famílias após ou durante os eventos, além de distribuir mensagens e organizar murais com atividades realizadas pelas crianças para apreciação dos familiares.

Esses procedimentos eram considerados pela gestora estratégias de acolhimento às famílias, como uma forma de valorizar e incentivar a presença dos pais/responsáveis na instituição. Segundo Paro (2001), a postura positiva da escola em relação a seus usuários é necessária para que haja mudanças na organização interna da escola. Nesse sentido, a instituição estava na direção certa para o alcance da perspectiva de inclusão dos pais/responsáveis no contexto da escola.

Era visível a receptividade das famílias quando a escola promovia atividades socioculturais ou realizava os projetos que envolviam os pais/responsáveis. Nas atas de registro, a presença nos eventos era significativa, exceto numa única reunião realizada pela

Equipe de Apoio à Aprendizagem em que as famílias dos estudantes atendidos foram convocadas e poucos compareceram.

Um dos eventos considerados de valor expressivo pelos pais/responsáveis foi o “Dia da Família” na escola. Durante a realização do evento, foi possível evidenciar, por meio de conversa informal com os pais/responsáveis, o quanto consideravam importante a participação da família na escola, tendo em vista conhecer o trabalho por ela desenvolvido. Perguntados sobre o que pensavam a respeito do evento, disseram:

Aqui eu estou vendo muito mais interesse nos filhos, da família com os filhos, do aprendizado do que em outra escola. Aqui não, é tratado de uma maneira... Como é que fala? Diferente, existe mais a participação da família. A escola, o professor cativa a família, não só o aluno.

É importante porque os pais têm a oportunidade de se aproximar um pouco mais da escola e de outros pais. Saber quem é o pai da amiga da sua filha ou do amigo. É bem importante. Tem também a questão do conhecimento do trabalho da escola (Mãe de aluna da turma pesquisada).

Esse dia representa pra mim alegria, união, participação, a importância da integração por trazer a família para dentro da escola [...] O que faz a gente participar é o ambiente, a receptividade da escola (Pai de aluno da 4ª série).

É uma oportunidade que a gente tem de estar junto com os filhos na escola, junto com os professores, de conhecer, de interagir com as atividades realizadas pela escola (Tia de aluna do 2º ano).

Esse dia é importante para a educação da minha filha que estuda aqui. Os pais fazem parte da escola, contribuírem um pouco com a educação dada pela escola e participar um pouco do projeto da escola (Pai de aluna da 4ª série).

É um dia muito importante, eu tenho que tá presente [...] Eu que acompanho a minha neta, ela bem dizer é minha filha, criada lá em casa. A mãe trabalha e não pode comparecer, eu é que tenho que tá junto. Eu não fico de fora de nada aqui, não fico. Eu acho importante participar (Avó de aluna da escola).

Pra mim e para todos os pais e mães que estão aqui presentes é o contato maior com os filhos. É o orgulho de você ver o seu filho apresentando [...]. Então, tudo isso, a gente que trabalha, tem aquela vida corrida, né? Você não tem tempo de ver o tanto que seu filho tá progredindo na escola. Eu também acho que isso faz os filhos terem orgulho de estar com seu pai, porque não tem graça você apresentar para uma multidão de gente e seu pai e sua mãe não tá ali olhando. Eu acho que todos os pais teriam que estar presentes. Esse é o presente dos filhos! (Mãe de aluno da turma pesquisada).

O depoimento de um pai, muito presente no dia a dia da escola, ao emitir sua opinião sobre o evento, manifestou que a função da escola não se restringia a leitura e escrita, mas em desenvolver outras aprendizagens. Isso pressupõe que havia o entendimento que o processo educativo dessa escola superava a mera instrução, que a escola não era apenas um espaço de aprendizagem cognitiva ou de conteúdos curriculares.

A escola pra mim faz parte da família. Enquanto o meu filho aqui está, estou fazendo outras coisas e a mãe dele, mas sabendo que aqui ele está no aprendizado. Não é só lendo e escrevendo. Mas em todos os sentidos, principalmente esta escola em especial pra mim, é assim (Pai de aluno que estudou na escola desde o 1º ano, à época da pesquisa encontrava-se na 4ª série).

Por outro lado, os pais/responsáveis também manifestaram que não foram consultados anteriormente sobre o dia ou acerca das atividades que seriam desenvolvidas no evento. Ficou claro que, se fosse dada oportunidade, teriam contribuído de algum modo com ideias, sugestões ou até mesmo com dinheiro para melhor qualidade do evento.

Infelizmente não fui consultada. Se tivesse essa consulta junto aos pais, talvez ficasse até um pouco melhor. O pai pudesse participar e ajudar mais[...] E você poderia comprar uma coisinha pro seu filho, para organizar mais a festa. Seria bem melhor. Porque a gente sabe que a escola tem a participação do governo, mas que não é tanta, não chega a ser o suficiente. Então, se o pai ou a mãe pudesse participar seria importante, antes, na organização do planejamento. Seria muito bom (Mãe de aluna da turma pesquisada).

Quando nos chamam já está tudo resolvido (Mãe de aluno da turma pesquisada).

A direção também precisa saber o que os pais têm pra ajudar para o próximo ano, porque este ano não dá mais. Assim, seria bem interessante eles ouvirem a gente pra fazer o outro ano melhor que esse [...]. Críticas eu não tenho nenhuma, somente elogios. Maravilhoso! (Mãe de aluno da turma pesquisada).

Antes ninguém perguntou nada pra mim. Eu penso que, durante a apresentação das crianças, seria bom não vender nada. Porque eu vi que foi muito bagunçado. Muita gente se levantando, indo lá, comprando picolé. Então, eu vi que foi bagunçado por isso aí. Que da próxima vez não venda nada antes de terminar, né? Pois é, mas foi muito bom! (Mãe de aluno do 2º ano).

Vejo que é importante a aproximação, a experiência de cada um em contribuir com e para com o outro. A integração resgata valores. Nessa escola os pais são bem assíduos, atuantes e preocupados com os seus filhos (Pai de aluno da 4ª série).

A fala seguinte evidencia que a escola não conhecia as reais dificuldades que os pais/responsáveis enfrentavam para participar da vida escolar dos filhos, necessitando dialogar e discutir a viabilização de sugestões dadas pelas famílias para a organização do trabalho da escola.

Não fui consultada sobre as atividades deste dia. Seria bom que os pais dessem sugestão e que fossem ouvidos. Só tive oportunidade de falar com a professora alguma coisa na reunião de pais. Tenho como sugestão ter um monitor na sala de aula para que os pais que trabalham o dia todo pudessem falar com a professora na hora que pudessem vir, não só no horário contrário à aula. Ou quando a professora faltar. O meu caso é esse: eu não tenho com quem deixar os meus filhos (Mãe de aluno do 1º ano).

Tendo como base os depoimentos citados no que se refere à participação na vida escolar dos filhos, os pais/responsáveis tinham uma atitude de colaboração em relação aos eventos e projetos que a escola se propôs a desenvolver. Isso denota clareza no sentido de que, quanto mais houvesse o envolvimento da família, mais qualidade de ensino a instituição teria condições de oferecer em benefício de seus filhos/estudantes.

Nesse sentido, a participação efetiva dos pais/responsáveis na organização do trabalho escolar, diferentemente da simples presença em projetos e eventos, se tornará possível quando a escola levar em conta “a realidade de seus integrantes” (MALAVASI, 2009, p. 172), ou seja, quando a instituição ouvir e considerar as necessidades reais de sua comunidade por meio de instâncias avaliativas.

Embora a gestora tenha envolvido o Conselho Escolar na organização e realização do “Dia da Família” e em outras atividades e eventos promovidos pela escola, é preciso criar ocasiões de diálogo por meio de espaços/tempos alternativos, para ouvir os problemas enfrentados pelas famílias que estejam impedindo ou dificultando a participação na vida escolar dos filhos/estudantes. Ações concretas conjuntas podem contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família, além de descaracterizar sua pseudoparticipação no processo ensino-aprendizagem e avaliativo no contexto da escola. Malavasi (2009) afirma que, num processo de democratização institucional,

Para os gestores o desafio é ainda maior, pois democratizar a gestão pode implicar maior demanda de trabalho e menor controle sobre os processos escolares; para os pais pode representar uma mudança nas relações mantidas com a escola, e para os professores pode significar uma nova conduta acerca da organização de seu trabalho. E para a escola como um todo, tal iniciativa pode demandar uma nova forma de se construir enquanto instituição educativa (MALAVASI, 2009, p. 183).

Os pais/responsáveis da escola pesquisada não se consideram apenas receptores de informação ou expectadores da ação educativa escolar, pois de alguma forma buscam contribuir para esse propósito. Assim, para viabilizar o trabalho colaborativo entre escola e a família, é essencial que a participação efetiva seja compreendida como oportunidade de abrir trilhas, numa gestão democrática do ensino por meio do conhecimento e discussão das intencionalidades educativas da escola, da compreensão da evolução da aprendizagem dos alunos e de estratégias conjuntas para melhorá-la.

Nesse sentido, o contraponto para a pseudoparticipação da família consistirá num processo de mudança conceitual, ancorado no princípio do trabalho coletivo - envolvimento de todos os sujeitos - e não na unilateralidade do poder de decisão, excluindo aqueles que estão diretamente envolvidos na educação dos filhos/estudantes.

VI CAPÍTULO

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

A avaliação no Projeto Político-Pedagógico da escola é concebida como “o momento mais importante no processo de ensino e de aprendizagem, pois permite averiguar se os objetivos preestabelecidos foram atingidos, tornando possível o redirecionamento, a reorganização e o estabelecimento de novas estratégias de aprendizagens para a retomada de ações interventivas” (SEDF, 2010d).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem na instituição se dava ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, por meio da aplicação de testes, de diagnósticos e de procedimentos avaliativos como: provas, pesquisa, observações e registros sobre o desempenho dos alunos.

Havia o entendimento de que a avaliação do aluno deveria servir como referência para o professor autoavaliar-se e avaliar as intervenções realizadas por ele, buscando caminhos que articulassem e expressassem a capacidade de aprender e atender as demandas do educando. Assim sendo, a autoavaliação docente era considerada como procedimento importante para o redirecionamento da prática pedagógica e de intervenções necessárias à aprendizagem dos estudantes.

No Projeto Político-Pedagógico, pode-se dizer que o entendimento dado ao processo avaliativo assume conotação institucional por ser considerado “abrangente” pela equipe gestora e se estender a três segmentos específicos: alunos, professores e auxiliares da carreira assistência à educação: porteiros, merendeiros, vigilantes e os que prestavam serviços de limpeza na escola.

Em relação ao segmento dos estudantes, o documento menciona que a avaliação da aprendizagem é

continuada, permanente e interdisciplinar, através da valorização das experiências do aluno; das avaliações coletivas e individuais; da reconstrução do conhecimento já produzido, articulado com a experiência; da exploração da oralidade por meio de diálogos, debates, apresentações, do desenvolvimento de projetos especiais e do acompanhamento da mudança de postura através da aquisição aprendizagens esperada (SEDF, 2010d, p. 50).

Normalmente, durante as coordenações pedagógicas coletivas realizadas semanalmente, o grupo de professores, equipe pedagógica e gestora discutiam temas que envolviam aspectos organizacionais, concepções, formas e procedimentos para avaliar as

aprendizagens dos estudantes. Buscava-se otimizar práticas para uma concepção mais formativa da avaliação.

O documento ainda prevê a escolha por turno da turma-destaque, como ocorreu ao final do primeiro semestre do ano de 2010. Além da orientadora educacional e secretária, foram convidados a votar os auxiliares da carreira assistência à educação, observando os seguintes aspectos: comportamento da turma em sala de aula, na recreação, no recreio, organização das filas na entrada e saída do turno e das idas ao recreio e as conquistas evidenciadas em sala de aula relativas à aprendizagem. As turmas vencedoras foram premiadas e receberam um certificado entregue pela equipe gestora durante apresentação de um dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

Ao mesmo tempo em que havia proposta de avaliação formativa, a escola levava em conta o comportamento e desempenho escolar dos estudantes a partir de critérios comparativos entre as turmas. Além dos próprios estudantes não serem incluídos como sujeitos avaliadores nesse processo, tal procedimento partia de juízos, apreciações subjetivas combinadas com critérios avaliativos seletivos e excludentes, caracterizando forte tendência à prática classificatória.

A escola, ao desenvolver estratégias bem intencionadas para o reconhecimento do esforço e desempenho de uma determinada turma de estudantes, pode afetar não somente a autoestima dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como também desvalorizar as particularidades e potencialidades de outras turmas. Assim, critérios de avaliação pertinentes ao processo avaliativo devem ser “contextualizados e específicos para cada turma de alunos, em cada tempo escolar, para cada projeto desenvolvido” (HOFFMAN, 2007, p. 55), pois não existem critérios que sirvam para várias turmas. É fundamental que a escola reflita acerca de práticas avaliativas que não contribuem para a valorização e formação de sujeitos críticos, participativos e, sobretudo, éticos.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola X, a avaliação da prática pedagógica docente realiza-se “por meio da reflexão permanente que é propiciada pelos momentos de estudo e planejamento semanais, em que ocorre a troca de experiências, o intercâmbio de ideias entre professores, coordenadoras e equipe gestora” (SEDF, 2010d, p.50). Isso de fato aconteceu durante as coordenações pedagógicas coletivas observadas, espaço em que se deu a formação continuada dos professores.

Para os auxiliares da carreira assistência à educação, profissionais que exercem diferentes funções na escola, exceto dar aulas, o processo avaliativo ocorre cotidianamente e

nas reuniões de avaliação semestral previstas pelo calendário escolar, mediante a delimitação de atribuições e desempenho de cada servidor.

Quanto ao segmento dos pais/responsáveis, o projeto prevê que

Bienalmente, é realizada uma pesquisa com a utilização de questionário em que os pais avaliam o atendimento oferecido por cada segmento escolar, os projetos desenvolvidos e têm a possibilidade de fornecer sugestões para a melhoria do trabalho institucional (SEDF, 2010d, p. 51).

Causou-me estranheza o uso da palavra bienalmente no PPP, mas tal informação foi confirmada pela supervisora pedagógica da escola. No ano em questão (2010), a aplicação do questionário se deu por amostragem. De fato, pela observação em campo a participação da família na avaliação do trabalho da escola ficou limitada a esse instrumento, embora a gestora considerasse que os pais/responsáveis também tinham oportunidade de avaliar o trabalho escolar quando participavam das atividades socioculturais e pedagógicas promovidas pela instituição.

No entanto, considero relevante que a avaliação institucional prevista no Calendário Escolar para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2010b) se constitua em espaço privilegiado para discutir, avaliar e redimensionar o trabalho escolar envolvendo todos os protagonistas da escola, inclusive os pais/responsáveis. Essa perspectiva de avaliação institucional pode imprimir qualidade à ação educativa da escola, favorecendo melhorias às aprendizagens dos estudantes.

Diante das práticas avaliativas adotadas, a equipe gestora compreendia que tais procedimentos constituíam parte integrante do processo avaliativo da instituição. Por isso, realizava reuniões em momentos distintos e de acordo com a necessidade dos segmentos, professores e funcionários, para rever objetivos e metas previstas pelo PPP e redirecionar as ações que visassem à qualidade das aprendizagens.

Com os professores estamos (a equipe gestora) sempre avaliando nas coletivas, tudo é registrado e assinado. E acrescentou: Existe também aquela avaliação institucional imediata para resolver algo que não está bem. A gente sempre faz reuniões quando necessárias ou quando está acontecendo alguma coisa, procuramos ver o que podemos fazer para melhorar (Gestora em entrevista).

Havia da parte da equipe gestora o reconhecimento da importância de refletir acerca do trabalho realizado pela escola, no entanto, sem o esforço real de envolver os pais/responsáveis, na primeira avaliação institucional realizada em 2010. Um único cartaz, colocado no dia anterior, convidou as famílias para participarem da reunião.

É importante a gente ter o pensamento de coletividade dentro da escola, ter um pensamento unificado. E dentro desse pensamento unificado é importante a gente avaliar. Eu achei interessante quando esse espaço foi colocado no Calendário Escolar como dia letivo [...] Nós colocamos inclusive um cartaz ali fora para que os pais tivessem a liberdade de estarem participando conosco aqui, mas infelizmente não apareceram. É um momento muito importante para dar uma parada. A escola vai no vácuo, não tem tempo para parar e avaliar (Fala da gestora na abertura da primeira Avaliação Institucional, realizada no dia 11 de junho de 2010).

Em entrevista, a gestora alegou que o envolvimento da família nos projetos pedagógicos era um modo de ampliar a participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes e de avaliar o trabalho da escola, mas reconheceu que era preciso repensar a efetiva participação dos pais/responsáveis no processo avaliativo da escola.

Embora nós tenhamos convocado somente o Conselho Escolar e não o segmento dos pais para a avaliação institucional, eu não acho que basta. Isso é uma coisa muito mais ampla. É muita coisa para a nossa cabeça, é um corre-corre danado, a cobrança é muito grande e a gente acaba cometendo erros [...] Por isso que o objetivo principal do Café com os Pais é estreitar esses laços da escola com a comunidade e subsidiar os pais para acompanhar a vida escolar do filho. Quando se fala de vida escolar, fala-se do acompanhamento do dever de casa, da avaliação escolar. Também é uma forma para que os pais percebam e tomem consciência das disfunções da escola já percebidas por nós. Uma coisa somos nós, outra é o pai vendo as disfunções da escola. Precisamos de parceria para que a coisa modifique e melhore (Gestora, em entrevista posterior à primeira Avaliação Institucional realizada).

As palavras da gestora sinalizam compreensão de que o processo de avaliação institucional deve envolver todos os que atuam na escola. Ainda: em entrevista, ressaltou que a avaliação institucional deveria ser realizada não somente em dia específico, mas à medida que fosse necessária pelo fato da proposta pedagógica ser “contínua e dinâmica” e ser alterada em função das novas demandas que surgem na escola. Essas ações e percepções da gestora são louváveis e sinalizam que a escola está em processo de construção da avaliação institucional.

Freitas *et al.* afirmam que a avaliação com caráter institucional permite que “o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições, reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação [...]” (2009, p. 38). Nesse sentido, repensar estratégias avaliativas e de envolvimento real dos atores da escola na avaliação institucional é relevante para mobilizar a comunidade escolar na qualificação e organização da escola em face dos objetivos pretendidos.

Outra instância avaliativa citada no Projeto Político-Pedagógico da escola e intitulada como Reunião de Avaliação de Rendimentos (Conselho de Classe) é considerada “uma das mais importantes estratégias para se alcançar a superação dos problemas pedagógicos,

comunitários e administrativos da escola” (SEDF, 2010d, p.51), tendo como enfoque principal o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o projeto, as discussões visam estabelecer estratégias para reverter as dificuldades percebidas em cada turma para posterior encaminhamento em busca de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Ainda afirma que os procedimentos garantem “ao aluno a oportunidade de crescimento e aos profissionais da educação, o redimensionamento da prática pedagógica” (*Idem*).

Parece-me incoerente a escola propor resolver nessa instância avaliativa problemas que envolvem a comunidade escolar sem sequer ouvir o que os pais/responsáveis pensam a respeito do trabalho da escola e do professor, como percebem as aprendizagens dos filhos/estudantes, qual a real compreensão da avaliação realizada em sala de aula e quais as percepções sobre as questões práticas que dificultam o processo educativo escolar.

A presença dos pais/responsáveis no Conselho de Classe, prevista pelo Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009) seria oportuna para que começassem a compartilhar com a escola o processo educativo, se não fossem os limites impostos às famílias pela cultura avaliativa da escola que restringe a avaliação da aprendizagem às percepções dos professores.

Sobre a nomenclatura dada ao Conselho de Classe, causou-me estranheza o uso dos termos “Avaliação de Rendimentos”, sendo que a formatação dessa instância avaliativa não visava somente tratar sobre o rendimento escolar. Os termos utilizados dão conotação de avaliação classificatória e não correspondem às características e discussões observadas por mim nos Conselhos de Classe. Havia a orientação da supervisora pedagógica que os docentes iniciassem suas falas pelos aspectos positivos da turma, primando pela cultura do sucesso e, desse modo, invertendo a lógica do fracasso.

As discussões nos Conselhos de Classe também versavam sobre os resultados obtidos no Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, Província Brasil e os apresentados pelo Centro de Referência de Alfabetização da Diretoria Regional de Ensino daquela região administrativa. Esses dados eram analisados e, a partir deles, o grupo de professores e a equipe gestora buscavam encaminhamentos para a melhoria do trabalho da escola, embora houvesse a crítica de que os resultados da avaliação externa eram

uma furada. A forma como é encaminhada a aplicação da prova não é a ideal. Não se questiona se o professor ensinou ou deixou de ensinar. Não se observa o contexto da família, do aluno. O que o governo tem feito diante dos resultados? Eu não avalio como positivo como é cobrado o conteúdo nas provas. Os dados apresentados nem sempre correspondem à realidade do desempenho do aluno (Professora regente no Conselho de Classe do 1º bimestre).

Concordando com Freitas *et al.* (2009), os dados das avaliações externas muitas vezes não são reconhecidos pelas escolas e seu uso acaba não visando à melhoria das práticas de ensino e aprendizagem. Para que os resultados das avaliações de rede de ensino sejam profícuos à escola, devem servir como subsídios à avaliação institucional articulada com a avaliação da sala de aula. Essa articulação traz à instituição informações importantes aos propósitos da avaliação formativa.

Nas conversas iniciais para a pesquisa de campo, a vice-diretora manifestou sua preocupação a respeito do processo avaliativo. Ela percebia que, por mais que a equipe gestora tentasse discutir e avançar para uma concepção mais formativa da avaliação, um grupo de professores tendia a uma prática classificatória, da mesma forma como haviam sido avaliados em suas trajetórias escolares.

Essa percepção foi confirmada quando alguns professores defenderam que a existência de notas e de boletins tornaria a avaliação mais compreensível para os pais/responsáveis. Isso porque a equipe gestora havia ressaltado na semana pedagógica que alguns procedimentos e instrumentos utilizados pelos professores para informar aos pais/responsáveis e avaliar os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não eram previstos pela proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006) e não correspondiam à concepção de avaliação descrita no PPP da escola. Algumas falas de professores coletadas durante a pesquisa de campo revelaram tal percepção:

O pai não entende o relatório descritivo, ele quer a nota, o boletim.

Eles não entendem essa linguagem.

A gente gosta de ver (a nota).

O uso da nota é algo mais concreto para os pais/responsáveis.

Temos que pensar em algo, em um instrumento para os pais acompanharem o desempenho do estudante.

A questão da nota é cultural.

Alguns professores foram contundentes ao defenderem o uso de procedimentos e de instrumentos avaliativos de natureza classificatória como parâmetro para aprendizagem e de

controle para os pais/responsáveis acompanharem o desempenho dos filhos/estudantes, objetando ao que preveem as Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEDF 2008, p. 21): “O processo avaliativo transcende a ação de dar nota para o aluno”, uma vez que pressupõe tomada de decisão do professor e dos demais membros da comunidade escolar. Avaliar nessa perspectiva requer discussão ético-reflexiva entre os sujeitos da escola em face dos procedimentos e instrumentos utilizados como indicadores de aprendizagem.

Foi possível evidenciar a resistência de alguns professores quanto à política educacional de não-retenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, implementada pela SEDF, tendo como estratégia o Bloco Inicial de Alfabetização.

Fazer algo em que não se acredita [...]. Tudo fica mais difícil. Não há sequer consenso para organizar uma atividade (Professora, referindo-se ao reagrupamento previsto pela proposta pedagógica do BIA, durante a coordenação coletiva).

Espero que os alunos cheguem ao 3º ano, lendo.

Não vão mudar o sistema de retenção para o 3º ano?

O sistema não pode passar os alunos do 1º e 2º ano não alfabetizados para o 3º ano.

Agora é que nós estamos tendo abertura para falar alguma coisa. O governo coloca tudo de cima pra baixo [...].

As falas revelaram o quanto é essencial que o sistema educacional do Distrito Federal ouça os que estão na base da educação - os professores - para perceber as contestações e disfunções existentes quanto à compreensão dos princípios e pressupostos que fundamentam uma proposta pedagógica implantada. Faz-se necessária a análise de políticas educacionais que incorporem “não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as vozes deixadas de lado e não ouvidas, bem como as vozes ausentes e silenciadas” (MAINARDES, 2007, p. 105), inclusive a dos pais/responsáveis, na formulação das políticas públicas educacionais.

Outro aspecto observado foi que de certa forma a resistência à não-retenção proposta pelo BIA se estendia às práticas pedagógicas e avaliativas da professora Linda Rosa, antecipando que alguns estudantes ficariam retidos no 3º ano. Sua insatisfação com o “sistema” foi manifestada na Reunião de Rendimentos do 2º bimestre para justificar as dificuldades de alguns estudantes:

Graças a um sistema que não retém o aluno no 2º ano, tenho três alunos que não teriam condições de estar no 3º ano e não irão para o 4º ano. São várias questões: contexto social e familiar, defasagem de aprendizagem, diagnóstico médico não fechado [...].

No dia seguinte, em conversa informal, fez outro comentário ratificando sua opinião acerca da proposta avaliativa do Bloco Inicial de Alfabetização:

O BIA vai empurrando os alunos. É por isso que temos tantos alunos defasados que deveriam ter reprovado e não foram. O 3º ano é um funil. O que foi discutido ontem (referindo-se ao reagrupamento e ao Projeto Interventivo) não dá certo. Se tivesse um monitor para auxiliar em sala de aula seria melhor para trabalhar com os alunos.

Para o êxito do Bloco Inicial de Alfabetização, é imprescindível que o coletivo da escola acredite na “dimensão positiva de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa construir” (SEDF, 2006, p. 5). Ter esse entendimento exige um novo olhar para as práticas avaliativas compatíveis com um processo mais amplo de construção de estratégias pedagógicas que venham favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Durante a realização dos Conselhos de Classe, observou-se por diversas vezes que alguns profissionais da educação, quando se referiam aos estudantes não frequentes ou apresentavam necessidades de aprendizagens, teciam comentários, juízos a respeito da responsabilidade, participação e o envolvimento dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos/estudantes:

Nós arrochamos a mãe e houve melhoras no desempenho da filha.

O problema do... é a família mesmo.

A falta desse acompanhamento familiar reflete nas provas.

Os pais não querem ajudar!

Se a família se interessa é outra coisa. [...] Quando isso não acontece, é melhor encaminhar para o Ministério Público, já que a família não toma atitude. A gente sabe que o contexto familiar interfere na aprendizagem.

A mãe é presente, mas não toma atitude em relação às atitudes do filho.

Até quando vamos esperar para encaminhar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a família é ausente? (Professora, referindo-se aos Serviços prestados pela Equipe do SEAA e pelo Serviço de Orientação Educacional - SOE).

Vamos parar de pensar no auxílio externo, temos que resolver dentro da escola, já que os pais não querem assumir a responsabilidade dos seus filhos (Psicóloga do SEAA).

Às vezes você chama a família e dá uma prensa. Isso pode resolver, sim (Pedagoga do SEAA).

As falas dos professores e da equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA - parecem culpar os pais/responsáveis pelo mau desempenho escolar dos estudantes e evidenciam apreciações subjetivas e pejorativas das famílias sem conhecer a realidade na qual os estudantes viviam, como se pode observar pelas palavras a seguir:

A turma está bem. O meu maior problema é... Dizem que na família tem os piores bandidos da cidade. Ainda bem que não o afetou. [...] Eu descobri que o problema não é o aluno, é a mãe. Ela aqui nunca apareceu. Ela não está nem aí. O problema do... é uma questão familiar, não é orientado. Olha como ela é escorregadia (Professora do 2º ano do BIA).

Segundo as palavras da equipe do SEAA, ao desenvolver o trabalho junto aos pais/responsáveis, nem sempre havia retorno dos encaminhamentos solicitados às famílias dos estudantes. Isso acabava dificultando à equipe fechar diagnósticos e contribuir de forma mais eficaz com o trabalho da escola e do professor em sala de aula. Em virtude dessas dificuldades encontradas, as inferências feitas pela pedagoga e pela psicóloga da equipe do SEAA reforçavam o discurso dos professores.

Tais falas demonstram que a utilização de critérios avaliativos extraescolares atinentes à família pode pesar na avaliação dos estudantes. Nesse sentido, as avaliações reforçadas e validadas pelo coletivo escolar e baseadas em comentários e opiniões assumem dimensões maiores e podem ser decisivas na determinação do futuro dos estudantes (MATTOS, 2005), a ponto de justificar o “não fazer” pedagógico pelos valores e atitudes das famílias.

Ninguém orientou o que é anticoncepcional pra essa mãe?

A criança é igualzinha ao pai.

Os pais são idosos, não tomam atitude com o filho e o protegem.

A família não faz sua parte, eu não vou fazer nada.

De forma enfática, certa professora, em defesa de sua aluna, chegou a ponto de solicitar que o coletivo esquecesse a questão familiar e se detivesse na necessidade de

aprendizagem da estudante. *Eu não quero que vocês olhem para a mãe, eu quero que vocês olhem para a aluna. O que podemos fazer por ela?* (Professora do 3º ano do BIA).

Observa-se que as discussões realizadas nos Conselhos de Classe estavam impregnadas de juízos relacionados às condições socioculturais das famílias. Isso pressupõe que, caso a escola não cumpra sua função social de ensinar e buscar meios e estratégias que garantam a aprendizagem, os estudantes dessas famílias estarão fadados ao fracasso escolar, pois as condições adversas dos pais/responsáveis não devem significar obstáculos à aprendizagem. Essa preocupação é constatada pela equipe gestora ao mediar as falas dos professores, chamando-os à responsabilidade:

Esse é um discurso de vários professores... A gente tem que conhecer e saber a realidade do aluno e da família (Gestora, referindo-se à culpabilidade da família pelos docentes).

Existem várias situações familiares. Não podemos transferir responsabilidade. A obrigação de ensinar é do professor. Mandar uma tarefa de casa que o aluno saiba realizá-la (Gestora).

A questão da família interfere sim, mas não determina (Vice-diretora).

Não podemos nos acomodar, o professor tem que fazer o seu papel (Supervisora pedagógica).

Tais falas demonstram com clareza o que pensa a equipe gestora a respeito da necessidade do grupo docente conhecer as dificuldades e os problemas enfrentados pelos pais/responsáveis dos estudantes, antes de atribuir juízos de valor e, sobretudo, a respeito da importância do cumprimento da função social que cabe a cada um exercer no âmbito da escola.

A orientadora educacional, por sua vez, relatou-me que não percebia por parte dos professores a existência de acolhimento real da família para ouvir seus problemas. A partir de seu “olhar”, assumiu um papel importante em defesa da família, opondo-se ao discurso dos professores durante as Reuniões de Avaliação de Rendimentos:

A gente, às vezes, joga a culpa nos pais, precisamos pensar sobre isso.

O pai também não está preparado para lidar com os filhos que apresentam necessidades de aprendizagem.

É importante mudar o nosso olhar sobre a família, não só responsabilizá-la, para que haja mudança de postura de todos.

É difícil lidar com a questão da família. Julgá-la é fácil. Temos que ver também a história dessa família. Ela precisa sentir-se acolhida, ouvida (Falas da Orientadora Educacional nos Conselhos de Classe observados).

Diante das reflexões suscitadas, o grupo docente limitou-se a ouvir. A equipe gestora, embora tivesse a mesma percepção da orientadora educacional, não aproveitou a oportunidade com os professores para ampliar a discussão acerca da forma como a escola concebia a família, os limites socioculturais familiares existentes e a necessidade de acolher os pais/responsáveis efetivamente, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Esteban (2007, p. 52) afirma que a “educação exige confiança e aproximação, não separação e oposição entre os elementos do ato educativo”. É nessa perspectiva que a parceria entre as instituições escola e família precisa ser estruturada.

6.1 A preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem do processo avaliativo da aprendizagem

Na escola pesquisada, o Manual do Aluno era considerado como um dos meios utilizados para manter a família e a comunidade escolar informadas acerca do trabalho desenvolvido pela instituição. O item concernente à avaliação foi tratado em apenas sete linhas e de forma bem restrita.

O aluno será avaliado em sua totalidade. A avaliação do rendimento escolar é de competência dos docentes e será feita mediante a utilização de estratégias e instrumentos adequados ao Projeto Pedagógico da Escola, tais como: exercícios, avaliações⁴⁹, pesquisas, observações do educando e outras atividades, cujos resultados serão registrados no Relatório Descritivo do Aluno, que será disponibilizado nas reuniões de pais (SEDF, 2010 c, item nº10).

Dada a importância dos pais/responsáveis compreenderem como era avaliada a aprendizagem dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos por meio da proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização, as informações foram superficiais. A forma como foi descrita a avaliação não possibilitou clareza sobre como *O aluno será avaliado em sua totalidade*. O processo avaliativo, para tornar-se “transparente”, exige detalhamento dos termos, critérios, procedimentos e instrumentos utilizados, conhecimento da concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, além das propostas de intervenções pedagógicas desenvolvidas pela escola junto aos estudantes.

⁴⁹ O termo avaliações parece referir-se a provas.

Geralmente os mecanismos de comunicação adotados pelas escolas como manuais, bilhetes, *folders* ou informativos, se não trouxeram para as famílias informações explícitas, tornam-se ineficazes, confusos ou incompletos e não atingem sua finalidade. É preciso considerar que nem todos leem o documento ou têm acesso ao mesmo. Esses aspectos foram observados no relato dos interlocutores na realização dos grupos focais. Perguntados se o Manual do Aluno, distribuído na primeira reunião de pais, ajudou-os a compreender como os filhos eram avaliados, responderam:

Eu fui à reunião quando entregaram o Manual, mas não li tudo.

Não foi discutido com a gente, não. Só passaram o Manual. Ninguém chegou a dizer: Vai ser assim, assim. O que vocês acham? Concordam ou não?

É um tipo de caderneta de avaliação?

Não recebemos.

Eu não tenho essa cartilha lá em casa porque eles não me deram.

Muitos responsáveis desconheciam a existência do Manual, alguns leram parcialmente, outros não leram e os demais não sabiam em que consistia. O documento elaborado pela equipe gestora, com a anuência dos professores, por si só não atendeu as necessidades dos pais/responsáveis de serem informados e esclarecidos acerca do processo avaliativo. Era necessário ter aberto espaço para questionamentos.

A respeito da finalidade do Manual do Aluno, uma mãe, em entrevista, foi contundente ao dizer:

O Manual não precisa dizer tudo, mas se falar o essencial os pais vão se interessar em ler. Senão será mais um documento que passa batido, se a gente tiver tempo a gente lê, caso contrário, a gente deixa guardado até por questão de tempo ou de preguiça. [...] Pois é, acaba que no primeiro lixo que a gente vê, a gente joga fora (Depoimento de uma das mães entrevistadas da turma pesquisada).

Essa mesma mãe ainda falou: *Do jeito que está escrito, parece querer dizer que a opinião dos pais não vale nada*, referindo-se ao trecho: “Ao final de cada bimestre letivo, será marcada reunião de pais, com a finalidade de informar sobre o rendimento escolar do aluno” (SEDF, 2010c, item nº8). A mãe argumentou que a escola não deveria somente dar informações, mas ouvir o que os pais/responsáveis têm a dizer ou questionar sobre o trabalho da escola.

Desse modo, o tratamento dado ao documento serviu como fator de exclusão, de silêncio da família pela falta de espaço para discutir e, ainda falta de conhecimento prévio para questionar ou sugerir a respeito das práticas avaliativas adotadas pela escola. Segundo Hoffman (2007, p.37), processos avaliativos autoritários “despertam sentimentos de opressão, de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar” que, de algum modo, silenciam os pais/responsáveis, não lhes oportunizando a reflexão, o compartilhamento de suas percepções.

Na semana pedagógica realizada no início do ano letivo, uma fala chamou-me a atenção por seu teor e por não ter havido entre os professores presentes objeção alguma às palavras ditas.

O papel do pai não é avaliar se o filho tem condições de ser avançado ou não. Eles são ignorantes. Não entendem o nível de aprendizagem e não podem exigir nada (Supervisora pedagógica).

Talvez essa fala representasse como o coletivo da escola concebia os pais/responsáveis, tendo em vista o processo avaliativo da aprendizagem. O fato de serem eles considerados “ignorantes”, ou seja, desconhecem como se dá o processo ensino-aprendizagem e avaliativo não isenta a instituição de buscar estratégias que oportunizem à família inteirar-se acerca de questões consideradas propriedades do professor. Segundo Esteban,

A imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade (ESTEBAN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, é preciso que a escola assuma sua responsabilidade social e mude a lógica avaliativa, reconheça que o protagonismo da família se inicia pela valorização de suas capacidades e opiniões. Negar-lhes o conhecimento ou não ter a preocupação de elucidar os pais/responsáveis acerca da avaliação da aprendizagem dos estudantes ou aspectos atinentes ao processo ensino-aprendizagem não deixa de ser uma forma de manutenção do *status quo*, de “colocar cada um em seu lugar” sem alterar estruturas: o professor, detentor do conhecimento; os pais/responsáveis, reféns da cultura avaliativa hierarquizada.

Em relação à Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006), a supervisora pedagógica orientou os professores para que explicassem na primeira reunião do

ano letivo os termos empregados pelo BIA para os pais/responsáveis irem se acostumando, sendo uma forma de facilitar a compreensão do processo ensino-aprendizagem: *É bom que os termos utilizados no BIA sejam passados para os pais para que possam ir se acostumando. [...] (Orientação dada pela supervisora aos professores, na Semana Pedagógica).*

Mais do que acostumar, é imprescindível que os pais/responsáveis entendam em que consistem as estratégias pedagógicas e avaliativas preconizadas pelo BIA; sobretudo, compreendam quais os caminhos percorridos pelos filhos/estudantes para que se deem as aprendizagens. E nesse caminhar, tudo o que for possível para otimizar condições e um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes pela ação da família será bem-vindo.

Em entrevista individual, a supervisora pedagógica da escola⁵⁰ mencionou como foram dadas as orientações específicas para que os professores explicassem aos pais/responsáveis a respeito das mudanças ocorridas no processo avaliativo da aprendizagem com a proposta do BIA.

Em sala de aula é que o professor vai passar o trabalho dele, como ele é planejado e executado, se tem ou não provas, trabalhos, tarefas de casa [...]. Cada professor explica como acontece a avaliação. Isso é orientado para os professores fazerem com os pais. Eles (os pais/responsáveis) vêm aqui na reunião de pais para buscar a nota e os professores têm que explicar que a avaliação não é mais dessa forma; só com provas e nota, mas que existem outros instrumentos. Então, em toda reunião de pais nós voltamos nesse assunto e orientamos os professores para que reforcem que o aluno é avaliado atualmente por meio de relatórios descritivos e pelo conselho de classe. Orientamos que eles expliquem aos pais como é feito, que não é só uma prova, mas que existem outros instrumentos para observação, para avaliação, como o trabalho de casa, trabalho de sala e a própria prova.

Acrescentou ainda que as famílias também participavam da avaliação institucional por meio de questionários avaliando os serviços prestados pela escola, pelo representante do segmento dos pais/responsáveis no Conselho Escolar e por meio de registros espontâneos feitos pelos pais/responsáveis em um caderno de elogios, críticas e sugestões que ficava sob a responsabilidade da direção.

Esse caderno era considerado como mais um meio para a direção conhecer qual a opinião da família acerca do trabalho desenvolvido pela escola. O texto de abertura do livro de Registro de Elogios e Reconhecimento da Comunidade Escolar trazia a seguinte alusão aos pais/responsáveis:

⁵⁰ Professora da rede pública de ensino há sete anos, acompanhou desde o início a implantação do BIA naquela Região Administrativa.

[...] Acreditamos que os depoimentos que ressaltam os pontos positivos da nossa escola são o resultado de um trabalho sério com responsabilidade e compromisso desenvolvido ao longo dos anos, cujo objetivo principal é oferecer uma escola de qualidade com o diferencial onde o foco é o aluno e os principais parceiros são os próprios pais/responsáveis. Acreditamos em uma escola, onde a comunidade escolar sinta-se parte dela (Parte final do texto de abertura do caderno de elogios, datada em 03 de março de 2008).

No caderno havia mais elogios do que críticas ou sugestões, sendo motivo de orgulho para a equipe gestora. Um dos registros expressava o reconhecimento do trabalho prestado, escrito por um pai de aluno do 4º ano:

Eu (...) pai de (...) da professora (...), parablenzo toda a equipe da direção pelo excelente serviço executado nesta rede de educação. O serviço é feito com bastante atenção e amor por uma equipe de primeira qualidade. Registro feito no dia 9 de julho de 2010 por mim, pai de aluno desta instituição.

Quando a supervisora foi questionada sobre as dificuldades que percebia em relação ao entendimento das práticas avaliativas do Bloco Inicial de Alfabetização pela família, admitiu que tanto os pais/responsáveis como os professores preferem a quantificação da aprendizagem por se tornar algo mais compreensível, sendo este um dos motivos de resistência dos professores para aceitar a proposta do BIA.

O relatório é meio complicado para eles (os pais/responsáveis) entenderem porque os termos utilizados são muito complicados. É mais fácil eles quantificarem, é meio complexo. Eu acredito que os pais tenham dificuldade para compreenderem o que quer dizer aquele relatório. Então, é na conversa com os professores que eles sabem se o filho está indo bem ou não, porque só o relatório não diz muito para ele. Fica mais para o profissional da educação, eu até já escutei de professores, da professora [...] mesmo que o pai quer ver o boletim e a nota. E eu concordo com a opinião dela porque é mais fácil para o pai pegar a nota e quantificar essa aprendizagem. Eu acredito que assim seja mais fácil para o pai, por exemplo, se o filho dele tirou quatro, ele entende melhor. Por isso está tendo essa resistência dos professores [...]. Só que nós sabemos que existem outras questões que estão por trás dessa quantificação, ele tira nota, mas e as outras questões que não foram avaliadas naquela prova escrita? E isso tem que ser considerado também, mas eu acho difícil para o pai entender.

Ao argumentar com a interlocutora que há quatro anos, desde 2006, o BIA havia sido implementado na Região Administrativa e já ocorrera um tempo significativo para as mudanças de postura dos docentes ocorrerem em relação à nova lógica avaliativa de não-retenção, a supervisora ponderou que ainda existia muita dificuldade para os professores avaliarem utilizando os procedimentos avaliativos propostos. Em consequência, isso interferia na compreensão dos pais/responsáveis a respeito das práticas avaliativas adotadas.

Primeiramente, porque o professor tem dificuldade de transformar o que antes era nota em relatório, de descrever tudo da avaliação. Começa aí a dificuldade e depois de repassar isso para o pai. O professor tem dificuldade de fazer o relatório, de avaliar de forma descritiva e isso é de maneira geral. Você tem que estar apropriado para passar essa avaliação para os pais, por isso talvez as explicações nas reuniões sejam muito superficiais e por isso o pai entende errado, achando que só tem que assinar, pegar o pacotinho de prova e ir embora, mas não parou para explicar, para refletir sobre aquilo e foram empurrando com a barriga. Percebo que todos foram feitos dessa forma, não houve a preocupação de explicar mesmo, da parte do professor, como que se avalia, como os filhos deles são avaliados, apenas mostra-se o relatório, pede-se para se assinar, muitos leem, outros não, porque estão com a panela no fogo e têm que ir embora, aí só pegam o pacotinho de atividades e vão embora. Não há uma reflexão, o professor pode até explicar, mas o interesse do pai é saber que o filho dele está. Eles assinam o relatório, pegam as atividades e pronto (Relato da supervisora pedagógica, em entrevista).

Em relação à compreensão do relatório de desenvolvimento individual do aluno pelos pais/responsáveis, a supervisora acreditava que

Esse relatório foi feito para o professor, a linguagem é muito pedagógica. Como conceito é de fácil compreensão para os pais, porque ele não é tão complicado. Mas mesmo assim o pai não leva nada para casa, ele poderia levar o conceito do aluno, o porquê daquele conceito, tudo poderia ser mais bem explicado pelos professores. Esse relatório é para o pai saber e também acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.

A partir dos aspectos apontados pela supervisora pedagógica, pode-se inferir que o rompimento com a avaliação tradicional ainda não ocorreu de fato pelos professores da escola pesquisada. Ainda se trabalhava com a lógica avaliativa classificatória por se admitir a incapacidade dos pais/responsáveis compreenderem o processo avaliativo da aprendizagem dos filhos/estudantes.

Evidentemente, essa postura retroage às discussões e interfere nas ações que buscam alterar as práticas avaliativas, pois, como afirma Sordi (2010, p. 25), “A avaliação é certamente uma das categorias mais refratárias à mudança”. Assim sendo, tanto os professores como os pais/responsáveis igualmente reagem a mudanças na avaliação por mais que esta não esteja cumprindo sua função educativa.

As dificuldades para mudanças substantivas no processo avaliativo da aprendizagem puderam ser percebidas no primeiro Conselho de Classe realizado. Alguns docentes manifestaram preocupação com os pais/responsáveis que ainda não haviam compreendido como era avaliada a aprendizagem dos estudantes pela proposta do BIA e por isso defendiam o uso de notas e boletins, pela suposta objetividade dessa forma de registro. Em resposta a

essa questão, uma professora deu a sugestão de adotar uma ficha de acompanhamento⁵¹ contendo itens referentes ao desempenho escolar do estudante. Nem todos os professores disseram que iriam utilizar a ficha. No entanto, ninguém manifestou a necessidade de elucidar os pais/responsáveis sobre as concepções de aprendizagem e de avaliação adotadas pela escola.

A entrevista realizada com a gestora da escola contribuiu significativamente para perceber algumas crenças que incidiram sobre a preparação dos pais/responsáveis para compreenderem e participarem no processo avaliativo da aprendizagem. Na opinião da gestora,

A questão da avaliação, não só a avaliação da aprendizagem como também a avaliação da escola pelos pais, ainda acho que é uma coisa bem difícil, bastante complexa. Até porque nós temos uma clientela aqui bem diversificada, temos pais que são médicos, outros bancários, outros desempregados, faxineiros, mecânicos e outros que esperam o que o governo dá [...]. Na verdade, eu acho que o pai não está preparado para avaliar a escola, o serviço por ela prestado, a proposta pedagógica e também a própria criança para dizer se a criança teve um resultado significativo ou não.

Quando questionei os motivos que a levaram a pensar dessa forma, respondeu-me que os pais/responsáveis não estavam preparados para discutir o processo avaliativo por não terem uma percepção mais abrangente da escola, por desconhecerem a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização e os projetos da escola. Os depoimentos a seguir, embora longos, se justificam para compreensão da percepção da gestora:

Nós atendemos muitos pais e nas conversas do dia a dia é que percebemos que eles não estão preparados, porque quando propomos uma discussão sobre o que é bom para a coletividade, eles só olham para eles mesmos. Quando se está preparado para avaliar, tem de ter a visão do todo, do bem coletivo. Eu acredito que os pais não estejam preparados para isso. Outra coisa, se os pais estivessem mais preparados para avaliar, por exemplo, o Bloco Inicial de Alfabetização, se conhecessem de fato e estivessem interessados na proposta pedagógica da escola e nos projetos do BIA, pelo menos uma visão de como funciona seria bom. Ver que o primeiro, segundo e terceiro anos fazem parte de um bloco, se eles soubessem disso teriam condições de cobrar mais do professor e, em contrapartida, nós teríamos professores melhores dentro da rede, o diretor, o supervisor pedagógico, todos que fazem parte do trabalho pedagógico da escola [...] Por isso que eu te falo que na questão da avaliação nós ainda temos que caminhar muito para que os pais consigam avaliar. Talvez hoje nós estejamos errando em não bater direto sobre essa questão da avaliação de aprendizagem do filho com os pais. Nós temos que tentar reensinar o que já foi ensinado, fazendo uma mudança na postura. E isso é muito difícil (Referindo-se ao uso de notas, conceitos durante a trajetória escolar dos pais/responsáveis).

⁵¹ A ficha de acompanhamento, elaborada por uma das professoras do 4º ano da escola, não foi discutida com todos os professores, apenas adotada, constituindo-se mais um documento a ser preenchido pelos docentes, além do rol de registros considerados obrigatórios pela secretaria da instituição.

O uso e a falta de entendimento do relatório do estudante - registro avaliativo - proposto pelo BIA em substituição à nota foram outros aspectos apontados pela gestora que contribuíram para deixar os pais/responsáveis à margem do processo avaliativo da aprendizagem:

Sobre a dificuldade que os pais têm com relação aos relatórios, o que acontece é uma questão histórica. Nós crescemos vendo sete, oito, cinco e três, de cinco abaixo era vermelha e de cinco acima era azul ou nós podemos pegar os MS, SS, MI, essa questão toda. Os pais não estão acostumados com o relatório, e o que seria esse relatório? Seria dar muito poder ao professor e pouca liberdade ao pai de avaliar o trabalho. Como é que o pai vai avaliar o próprio filho e o trabalho do professor? Saber se o professor atingiu a meta? Para isso a gente volta lá atrás na questão da proposta pedagógica, se o professor conseguiu, o pai precisa conhecer até onde ele tem que chegar, porque se o pai não souber disso, como que ele vai saber se o professor conseguiu ou não atingir a meta? E com o relatório é isso, o professor vai colocar no relatório o que ele acha do aluno [...]. Essa questão que eu coloquei eu vejo que é uma forma de dar mais poder ao professor e pouco subsídio para o pai avaliar o que foi avaliado. Porque, quando o pai tinha a prova do aluno e via que o filho estava com cinco ou com sete, ficava mais fácil para ele cobrar do aluno, para os pais que cobram e acompanham ficava mais palpável. Agora, a primeira reação é que ele ficou perdido sem saber como avaliar e penso que ele não gostou dessa forma do filho ser avaliado. Porque o relatório é muito subjetivo, e por isso eles se sentiram muito perdidos em avaliar os filhos dentro da proposta do BIA.

Parecia não haver pela equipe gestora o entendimento de que os pais/responsáveis, uma vez considerados e cobrados pela escola como agentes colaboradores na ação educativa dos estudantes, necessitavam ser esclarecidos acerca do processo avaliativo por meio de instâncias discursivas e, assim, poder participar efetivamente na tomada de decisão e contribuir na organização de estratégias pedagógicas e interventivas previstas pela escola.

No entanto, “[...] não basta que as pessoas falem para que se compreendam” (PERRENOUD, 1995, p. 96); também é relevante que a família possa conhecer e acompanhar as aprendizagens dos filhos/estudantes por meio de registros avaliativos significativos, após entender, discutir e opinar a partir de suas percepções.

Simplesmente pelo fato da escola necessitar organizar tempos e ou espaços distintos para desenvolver os reagrupamentos e o projeto interventivo, destinados ao atendimento às necessidades educativas dos estudantes, e conseqüentemente, à avaliação das aprendizagens, os pais/responsáveis deveriam ser incluídos nas discussões.

A preparação dos pais/responsáveis para a compreensão e participação do processo avaliativo da aprendizagem, na turma pesquisada, praticamente se restringiu aos documentos: Manual do Aluno e ficha de acompanhamento, a breves explicações e informações superficiais nas reuniões de pais.

Todavia, para que haja mudanças na cultura avaliativa da escola, é preciso promover outras formas de conceber a família e avançar na organização da escola que possibilite modos de agir com os pais/responsáveis, tão éticos quanto comprometidos com valores formativos.

A gestora da escola pesquisada, ao realizar a primeira reunião de pais, tratou de diversos assuntos. Quando abordou o processo avaliativo, fez menção ao Manual do Aluno, esclarecendo que as explicações mais detalhadas acerca da avaliação da aprendizagem seriam dadas pela professora regente, em sala de aula.

De forma sucinta, em torno de trinta minutos, considerando que era o primeiro contato da professora com os pais/estudantes de seus alunos, a professora Linda Rosa informou, entre outros aspectos de caráter organizacional do trabalho pedagógico, como seria realizada a avaliação da aprendizagem, após uma mãe perguntar: “Quando será a avaliação?”

A avaliação é diária, todos os dias eles (os estudantes) estão sendo avaliados. De repente do nada, de um simples dever que ele está fazendo, eu recolho pra ser avaliado ali. Mas ela é toda hora, todos os dias. Antes eu trabalhava com o horário escrito informando quais conteúdos seriam cobrados. Parei porque mudaram. Nós não temos mais menção e conceitos. Agora, a avaliação é feita por um relatório. Você vai usar palavras para avaliar a dificuldade do aluno. Então, não vejo mais necessidade de falar: hoje vai ser prova de matemática, estuda isso, isso e isso. É todo dia que está acontecendo o processo de aprendizagem e de avaliação. Vai chegar o dia em que vou falar: pode ser que amanhã a gente vai fazer uma produção de texto, e isso vai servir para outra pessoa avaliar. Mas nota de 0 a 10 não temos mais (Resposta dada à mãe pela professora Linda Rosa).

A mãe não solicitou explicações mais detalhadas. Seria a oportunidade propícia para que fosse ampliada a discussão acerca das práticas avaliativas e explicitados entre outros aspectos os níveis de aprendizagem da psicogênese, utilizados pela professora colaboradora como referência para as intervenções pedagógicas. E até mesmo, em virtude da possibilidade de retenção dos alunos no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, caso não atingissem os objetivos previstos para o ano.

Nos depoimentos obtidos na entrevista, a professora Linda Rosa demonstrou acreditar que os pais/responsáveis participavam do processo avaliativo da aprendizagem por meio da observação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, acompanhamento das tarefas de casa, ciência do cronograma de provas e envio de bilhetes:

Os pais são envolvidos no processo avaliativo da sala de aula por partir de mim a decisão de colocar ciência no cronograma de prova. Essa é uma das maneiras deles estarem participando da avaliação, eles estão participando. Outra maneira da participação dos pais é quando eles entram em contato comigo por meio de telefone e da agenda, participando da avaliação tanto formativa quanto informal [...] Eu estava esquecendo a reunião de pais, sem dúvida é um dos meios, além dos eventos da escola.

Quando lhe perguntei o que ela entendia por avaliação formativa e informal, disse que a primeira se referia aos conteúdos trabalhados e a segunda, ao caráter, comportamento e conduta dos alunos de um modo geral. Percebe-se que a explicação dada pela professora requer aprofundamento no entendimento em que consiste a avaliação formativa, quais seus princípios epistemológicos para melhor aproveitamento dessa concepção avaliativa, tendo em vista a própria prática docente e o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

A professora Linda Rosa ainda tinha a percepção de que os pais/responsáveis buscavam acompanhar não somente a aprendizagem dos estudantes, mas o comportamento e disciplina dos filhos/estudantes, bem como seu trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos bilhetes recebidos ou enviados através dos estudantes. Um desses aspectos apontados pode ser verificado por meio do bilhete transcrito a seguir:

Bom dia, professora... Venho por meio deste bilhete pedir um grande favor, peço que me informe por escrito a respeito do meu filho, pois estou bastante preocupada e não sei se as coisas que ele me fala, quando conversamos todos os dias ao chegar do colégio, são verdade. Por exemplo, ontem ele me disse que não conseguiu copiar toda a tarefa de casa, pois um colega apagou sem a sua permissão a parte que ele estava copiando. Gostaria de saber se ele continua enrolando na sala, se ele conversa na hora errada, se ele está fazendo as tarefas em sala, se ele te respeita direitinho e não dá trabalho, se ele fica com preguiça para fazer as atividades e outras coisas nesses sentidos. Peço, por favor, que pare que sejam 5 minutos de seu tempo corrido. Eu sei, mas eu gosto de saber dele e acompanhar sempre que posso e tomar enquanto é tempo alguma iniciativa para contornar as coisas erradas. Obrigada pela atenção prestada. Aguardo retorno. Tenha um ótimo dia. Atenciosamente (Mãe de um aluno da turma pesquisada).

Ainda, segundo as palavras da professora Linda Rosa, a participação dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem ocorria naturalmente e de forma indireta por meio da verificação dos conteúdos e preparação dos filhos/estudantes para realizarem as provas marcadas conforme o cronograma enviado para as famílias.

Eu acho que a participação deles é natural quando são comunicados que haverá avaliação em tal dia, através da tarefa de casa. No dia a dia, eles estão envolvidos, sim. Eles só não participam diretamente, de corpo presente, mas no apoio e assistência, sim. Eles devem e participam desse processo.

Algumas práticas docentes pareciam contrariar a proposta avaliativa para os anos iniciais do Bloco Inicial de Alfabetização, como foi o caso do agendamento de provas para os estudantes da turma investigada, ao final do primeiro bimestre. Esse procedimento caracteriza a avaliação como um fim em si mesmo, dada a ideia de terminalidade, ou seja, ao final de um período, após trabalhar determinados conteúdos, e não processual, ferindo o que prevê a proposta do BIA e como fora preconizado pela professora colaboradora. Dessa forma, a

avaliação possivelmente terá poucas chances de modificar as práticas dos professores e de ser formativa (HADJI, 2001).

O entendimento dado ao envolvimento e participação dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem era percebido pela professora Linda Rosa como uma forma de validar os procedimentos de ensino e avaliativo por ela adotados, sendo que seria indispensável à família contribuir para o desempenho do filho/estudante por meio do acompanhamento das tarefas de casa, conversando com os filhos, ou ainda, colocando-os no reforço particular.

Ao partir desse pressuposto, Linda Rosa argumentava que a família, ao apoiar e colaborar com o trabalho desenvolvido pela professora, contribuiria para o sucesso escolar dos estudantes e ressaltava que o mérito seria dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. *Porque o êxito, o sucesso dos alunos, tanto diz respeito a mim como educadora, quanto aos pais.*

No entanto, as práticas de envolvimento da família na avaliação da aprendizagem dos estudantes devem superar a concepção minimalista que reduz a função social dos pais/responsáveis a uma ação educativa dependente da ação do professor e da escola. Segundo Paro (2000), não há dúvidas da necessidade de complementaridade entre o trabalho da escola e o da família na educação das crianças. No entanto, creio que seja ético que haja uma parceria que contribua para a transformação e emancipação social de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa dos estudantes.

A participação dos pais/responsáveis nos Conselhos Escolares, conforme prevê o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2009), seria outra forma de incluí-los no processo avaliativo e de percebê-los não como meros expectadores da aprendizagem dos filhos/estudantes, mas valorizá-los como protagonistas em potencial na ação educativa da escola.

O mesmo documento, em seu Artigo 135, parágrafo único, orienta que “Os docentes deverão explicitar aos alunos, pais ou responsáveis os critérios para a avaliação do rendimento escolar, bem como a pontuação definida para cada instrumento ou procedimento avaliativo”. No entanto, não faz alusão a como a escola deve preparar os pais/responsáveis para compreenderem o processo avaliativo da aprendizagem e, curiosamente, também não prevê a realização de reuniões com os pais/responsáveis, não sendo uma exigência institucional.

Nesse sentido, pensar em diferentes formas de preparação dos pais/responsáveis para compreenderem o processo avaliativo da aprendizagem implica conceber outras possibilidades de atuação e envolvimento real da família no âmbito escolar.

“Considerando que a avaliação é uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas, dada a repercussão quase imediata na vida escolar dos estudantes” (SORDI, 2010, p. 24) e, conseqüentemente, para a família, é relevante que os professores discutam as práticas avaliativas com os pais/responsáveis e não lhes neguem o direito de compreender como as aprendizagens dos filhos/estudantes são avaliadas.

Nessa perspectiva, conhecer como era realizada a avaliação da aprendizagem em sala de aula foi fundamental para analisar as percepções dos pais/responsáveis acerca do processo avaliativo. É o que veremos a seguir.

6.2 Sala de Aula: as práticas avaliativas

*Eu quero deixar certificado que a nossa parceria vai existir.
O sucesso de avanço só vai acontecer se eu e você,
pai do seu filho, estivermos juntinhos.
(Professora Linda Rosa)*

As observações na turma investigada forneceram elementos significativos para conhecer as práticas avaliativas reais e perceber como se dava a interação com os pais/responsáveis dos estudantes.

Quando disse à professora que o objeto de pesquisa se referia à avaliação das aprendizagens, Linda Rosa declarou-me de forma bem espontânea: *Eu me acho tradicional para avaliar*. De fato, sua declaração se confirmou à medida que alguns aspectos característicos da avaliação classificatória se sobrepuseram aos princípios avaliativos formativos por meio de procedimentos pedagógicos e falas alusivas aos estudantes e pais/responsáveis, embora não houvesse dúvida de que sua intenção visava ao sucesso escolar de todos seus alunos.

Formada em pedagogia e em orientação educacional, com especialização em administração escolar, a experiência da professora Linda Rosa com o magistério advém inicialmente da rede particular, totalizando vinte e dois anos em sala de aula, sendo que destes, oito anos atuando na 2ª série/ 3º ano e os últimos dez anos, na escola investigada.

Desde os primeiros contatos com os pais/responsáveis, a professora Linda Rosa demonstrava-se atenciosa e receptiva quando a procuravam para conversar a respeito dos

filhos/estudantes ou para esclarecer dúvidas acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula. De acordo com os relatos, alguns pais/responsáveis já a conheciam por ter sido professora de outros filhos na própria escola e a tratavam com respeito e carinho; outros, por ouvir comentários a seu respeito, pelo nível de exigência em relação à aprendizagem dos estudantes. *Eu gosto da professora porque ela cobra muito do aluno* (Mãe de aluno da turma pesquisada).

Cabe destacar que a professora, nas reuniões de pais e em conversas informais, não perdia a oportunidade de elogiar as potencialidades dos estudantes, não somente para os pais/responsáveis como também para os próprios alunos, em sala de aula. Seu modo de se expressar humorado e de forma carismática era um aspecto que cativava tanto as crianças como os familiares.

Em depoimento, uma mãe de aluno questionada se teria algo a dizer a respeito do trabalho da escola, fez referência ao modo como a professora Linda Rosa se relacionava com os estudantes:

Eu elogio o carinho, o respeito e a atenção que a professora dá aos alunos. A confiança que ela (Linda Rosa) transmite para cada um. Pode ter certeza que ele (o aluno) levará para sempre, para toda a vida. Achei-a muito carismática, tem um carinho grande pelos alunos. Eu acho isso legal!

No universo de trinta alunos que compunham a turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, dez alunos estavam alfabetizados, outros se encontravam em processo de alfabetização e ainda havia uma aluna não alfabetizada. Com esse diagnóstico, as necessidades de aprendizagens da turma indicavam intervenções pedagógicas pontuais para o alcance de uma efetiva alfabetização.

Diante desse quadro, a professora Linda Rosa, desde o início do ano letivo, relatou-me sua apreensão em começar com um trabalho específico para atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes retidos e em defasagem idade/série-ano. Logo que diagnosticou as “dificuldades de aprendizagens” dos estudantes, sinalizou que sozinha não daria conta de desenvolver um trabalho satisfatório, referindo-se à coordenação pedagógica e aos pais/responsáveis: *Só a coordenação e eu vai ser difícil. Se os pais não ajudarem [...]* (Comentário da professora Linda Rosa, a partir de suas percepções iniciais sobre a turma).

Em reunião com os pais/responsáveis, deixava claro que estava aberta ao diálogo e propunha mecanismos de comunicação com a família caso sentissem necessidade de

conversar acerca do trabalho desenvolvido ou esclarecer dúvidas que viessem ter durante o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Podem vir a mim para qualquer tipo de reclamação [...]. Considerando que seremos amigos até o dia 20 de dezembro, eu peço, por favor, qualquer coisa vamos conversar, tudo é possível.

Todos os dias se quiser deixar recado no caderno (dos alunos), ponha, porque eu olho o caderno dos alunos todos os dias [...]. Qualquer coisa vamos nos comunicar pelo caderno. Vou oportunizar o número do meu celular e podem me ligar a qualquer hora, eu atendo pra qualquer coisa.

Nos grupos focais, alguns pais/responsáveis reconheceram como aspecto positivo o interesse da professora e da equipe gestora em aproximar a família da escola por meio de diferentes estratégias utilizadas em sala de aula e no âmbito escolar.

Desde as primeiras aulas com os estudantes e em todas as reuniões de pais observadas durante a pesquisa de campo, geralmente a professora Linda Rosa enfatizava a importância da parceria entre a família e a escola. No entanto, a forma como abordava o assunto com os pais/responsáveis parecia condicionar o sucesso escolar dos estudantes ao estabelecimento dessa parceria.

Eu quero deixar certificado que a nossa parceria vai existir. O sucesso do avanço só vai acontecer se eu e você, pai do seu filho, estivermos juntinhos (Professora na primeira reunião de pais, em 26.02.2010).

Então, os pais que estão aqui é porque acompanham. Aí, é mais complicado. Mas, se eu não tiver a parceria dos pais, muitas crianças ficarão (Professora na reunião de pais do 1º bimestre, em 30.04.2010).

Eu não saí ainda dos 20% de retenção da minha turma, não. Mas esses 20% que eram prováveis reprovados, agora não são mais. Agora, vai depender da parceria que a gente tiver, da assistência que eles receberem, tá? O meu recado é esse. (Professora na reunião de pais do 2º bimestre, em 09.07.2010).

A relação do apoio familiar para a obtenção de um desempenho positivo dos estudantes também pôde ser evidenciada na ficha-perfil da turma, preenchida pela professora Linda Rosa, tendo em vista a realização da Reunião de Rendimentos (Conselho de Classe). Na ficha referente ao primeiro bimestre, havia informação de que as crianças que alcançaram “resultados positivos” tinham acompanhamento familiar. A ficha-perfil do segundo bimestre informava que a ausência do apoio familiar dificultou o alcance das metas de expectativas de aprendizagens previstas para os estudantes no 1º semestre.

Era notória a relação que a professora estabelecia entre o envolvimento dos pais/responsáveis e a melhoria da aprendizagem. Em entrevista, perguntada sobre quais aspectos considerava para avaliar as aprendizagens dos estudantes, respondeu:

Interesse, desempenho nas atividades orais e escritas, a parceria e acompanhamento familiar. É o que eu acho fundamental no processo da aprendizagem.

Ao ser questionada sobre como seria esse acompanhamento, respondeu-me:

Através das tarefas de casa, os retornos dos bilhetes, que é uma forma de comunicação que entra em contato com o pai na questão disciplinar ou na questão da aprendizagem. Isso faz muita diferença nesse processo e também a parceria dos pais tanto nos retornos do que vai por meio de bilhetes e também na execução e acompanhamento das tarefas de casa. Porque geralmente na tarefa de casa nós passamos o conteúdo que foi trabalhado no dia. Então, se houver esse acompanhamento por parte dos pais as coisas fluirão melhor.

A primeira alusão aos pais/responsáveis em sala de aula foi exatamente a respeito do acompanhamento familiar na realização dos deveres de casa: *A responsabilidade da tarefa de casa é sua, dos pais e da tia* (Professora no primeiro dia de aula).

O dever de casa, entendido como tarefa para ser realizada em casa, fora do âmbito escolar, era considerado pela professora Linda Rosa parte integrante do processo avaliativo. A frequência das tarefas de casa - quatro vezes por semana - refletia a importância dada a esse procedimento. Alegava-se que por meio dele era possível perceber em que medida a família se envolvia na vida escolar dos filhos/estudantes, além de ser referência de aprendizagem do aluno para os pais/responsáveis e para a própria professora.

A correção das tarefas de casa era rotina em sala de aula enquanto os estudantes faziam outras atividades. A professora, ao realizar as correções das tarefas de casa, deixava registrado algum recadinho no caderno, parabenizando o estudante ou solicitando por escrito que refizesse as questões erradas ou incompletas. Às vezes, em particular, perguntava ao estudante por que não fizera o que fora proposto ou quem o ajudara a fazer o exercício. Ainda elogiava em bom tom de voz para todos ouvirem os alunos que se destacavam na organização do caderno e nas atividades propostas.

[...] parabéns pelo dever de casa. Meu filho estudou? Parabéns pelo capricho!

[...], você também está de parabéns pelo capricho. Aluna: Obrigada, tia. Minha mãe sempre me ajuda.

Tá de parabéns, [...]. A sua irmã mais velha está te ajudando, né?!

Que gracinha! Esse aluno tem um excelente acompanhamento em casa.

O fato da professora não ter aproveitado o momento da correção da tarefa de casa para fazer as intervenções necessárias e compreender a lógica utilizada pelo estudante para realizar as atividades propostas fez com que o dever de casa perdesse seu valor educativo como um “momento propício de aprendizagem e de enriquecimento” (NOGUEIRA, 2002, p. 16). Esse modo de considerar a tarefa de casa não corresponde a uma prática formativa, por somente interessar-se em verificar os erros e acertos, se o aluno fez ou deixou de fazer. Isso em nada contribui para a melhoria da aprendizagem.

Cabe mencionar que nas reuniões de pais não evidenciei discussões com as famílias para explicitar quais os objetivos reais da tarefa de casa e os critérios de avaliação utilizados pela professora. Também não houve a preocupação em saber o que os pais/responsáveis pensavam a respeito da tarefa de casa, ou ainda, se teriam condições de ajudar os filhos/estudantes nas atividades propostas para serem realizadas no lar. Talvez o entendimento dessas questões tanto para os pais/responsáveis como para os professores e a escola oportunizasse um novo sentido a uma prática institucional tão cristalizada.

Ao observar que alguns estudantes da turma investigada não cumpriam a obrigação de realizar as tarefas de casa, mesmo com toda ênfase dada pela professora Linda Rosa, questionei-me o que poderia estar associado a essa atitude. Os depoimentos de pais/responsáveis da turma investigada sinalizaram algumas possibilidades:

Tem pai que não sabe ajudar... Se ele não sabe pra ele, como vai saber ajudar o filho? (Pai de aluno, em entrevista).

O reforço⁵² tira as dúvidas do dever de casa (Avó de aluna, no grupo focal).

Eu ensinei como eu sei. É só jogar no Google (Pai de aluno, no grupo focal).

Quando meu filho não sabe, faço por ele (Mãe de aluno, em entrevista).

Essas falas evidenciaram que os pais/responsáveis, ao perceberem que as crianças não compreendiam a tarefa enviada para casa, buscavam alternativas para suprir a deficiência da escola seja pelo reforço particular, pela internet ou pela própria atuação, garantindo que os filhos/estudantes cumprissem suas obrigações.

Os depoimentos ainda pareceram sinalizar que a escola, ao exigir a feitura do dever de casa, desconsiderava as condições socioculturais e econômicas das famílias, pois era comum a professora Linda Rosa indicar o reforço particular como mais uma forma da família contribuir

⁵² A avó referiu-se ao reforço particular para ajudar a neta com as tarefas de casa e fixar o conteúdo trabalhado em sala de aula pela professora.

para a melhoria de aprendizagem dos filhos/estudantes. Na primeira reunião de pais/responsáveis foi possível registrar um dos diálogos entre a professora Linda Rosa com uma mãe a respeito da filha com histórico de retenção, nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Professora: *Os projetos da escola não vão ser suficientes. Se desse para colocar a Bianca⁵³ em um reforço, seria o ideal. Aqui estão todas as atividades, quando chegar a casa, alguém que já esteja alfabetizado poderia ajudar a Bianca.*

Mãe: *É pra colocá-la no reforço particular?*

Professora: *É, se der pra fazer.*

Mãe, com tom de preocupação: *Vou dar um jeito. No ano passado era a mesma reclamação. Muito lenta. Em casa é uma dificuldade. Ela chora, não quer fazer, deita...*

Professora: *Mas ela é muito esforçada.*

Mãe: *Só se for aqui. Lá em casa ela enrola, chora...*

Professora: *Interessante, aqui é diferente.*

Mãe: *Aqui, na escola, não tem reforço?*

Professora: *Não.*

Mãe: *Tá bom. Vou ver o que eu faço.*

Embora a professora Linda Rosa tenha dito em momentos distintos aos estudantes que a função dos pais/responsáveis era de acompanhamento, à escola caberia ensinar como realizar a tarefa de casa:

Vamos dar um paradinha para entender o dever de casa. Não vai deixar sua mãe doída, não é sua mãe que tem que te ensinar, ela tem que acompanhar. Você é que tem de entender.

Pode-se inferir que a prática da tarefa de casa faz com que os pais/responsáveis busquem meios de atender as expectativas da professora e exigências da escola, tornando-se mais uma preocupação ou sobrecarga para a família, além de suas obrigações diárias com os filhos/estudantes.

Para a professora Linda Rosa, a prática do dever de casa tinha por objetivos criar hábitos de estudo, desenvolver o senso de responsabilidade, dar condições aos pais/responsáveis de conhecerem o conteúdo trabalhado em sala de aula e ser um meio de aproximá-los dos filhos/estudantes:

A questão da tarefa de casa não é só para estar ciente do conteúdo, se o filho dele está aprendendo ou não, mas para ter uma forma de carinho entre o aluno e o responsável. Infelizmente isso está se perdendo, os pais não têm mais tempo para o abraço, para a conversa, para o diálogo [...] Uma das maneiras que eu encontrei, que não abro mão e em todas as reuniões eu falo, peço, repito e exijo é para que os pais acompanhem seus filhos na tarefa de casa. Eu não quero isso somente para saber se o filho está aprendendo ou não, e sim para que esse seja um dos momentos que o responsável tenha alguma proximidade com ele (Professora Linda Rosa, em entrevista).

⁵³ Nome fictício para preservar a identidade da estudante.

Indagada sobre a exigência de assinatura dos pais/responsáveis no dever de casa, a professora colaboradora argumentou que era uma forma da família estar ciente sobre o nível de desempenho do estudante. E quando isso não acontecia, ficava entristecida:

É a mesma coisa de um tiro à queima roupa; eu fico super triste e vejo isso refletido no aluno também. O aluno que não participa da tarefa de casa e não tem acompanhamento familiar com certeza o sucesso não será o mesmo, disse eu não tenho dúvidas. Para mim, a avaliação daquela tarefa que, além de não vir pronta ainda não vem assinada, é um desastre... Isso até reflete na criança, ela se sente com baixa autoestima. Na lista (contendo os nomes dos alunos da turma) que te dei, é impressionante, tem alunos excelentes e tem alunos caminhando para acompanhar o nível da turma, todos os dias estes têm a assinatura dos pais. Alunos meus que não estão andando [...] eu nunca vi uma assinatura no caderno deles e muito menos um dever respondido. Então, a tarefa de casa é um dos meios que eu tenho para avaliar até mais que uma prova, porque a tarefa de casa é diária. Por isso eu considero que a atividade de casa é um dos processos que mais pesam porque é todos os dias e infelizmente não é nem oitenta por cento da turma e isso reflete no nível de aprendizagem dos meninos. Se houvesse acompanhamento dos trinta pais, a turma estaria com o nível de rendimento bem melhor do que está.

Em sua prática cotidiana, a professora Linda Rosa atribuía grande peso à realização do dever de casa associado ao acompanhamento familiar como critério de aprovação. Esse procedimento avaliativo foi evidenciado quando, sem conhecer os reais motivos pelos quais o estudante não fez todo o dever de casa, solicitou:

[...], peça para a sua mãe ver os deveres de casa. É para a mãe acompanhar o dever de casa. Isso foi dito na reunião de pais. Assim, não vai dar pra passar de ano.

No caderno desse aluno, a professora ainda colocou ponto de interrogação em todos os exercícios não realizados e fez a correção dos que estavam corretos, sem solicitar a presença do mesmo para mediar ou intervir conforme as necessidades apresentadas. De acordo com as palavras de professora, para ela o caderno servia como um suporte para verificar o desempenho do estudante e um meio para que o mesmo pudesse estudar, o que justificava sua correção diária. Segundo Nogueira,

A TC [Tarefa de Casa] precisa estar a serviço do aluno e não contra ele. É preciso que o professor veja a TC como parte do processo de ensino-aprendizagem e como extensão da aula, enriquecedora dela. A TC é um recurso a mais para aprendizagem e jamais um fim em si mesmo (NOGUEIRA, 2002, p. 121).

Nesse sentido é preciso ter a consciência de que a tarefa de casa, quando não bem conduzida ou esclarecida para o aluno, gera desconforto e sentimento de frustração entre os sujeitos envolvidos na ação educativa.

Faz-se necessário compreender que as estratégias relacionadas às tarefas de casa como parte do processo de ensino e de aprendizagem devem constituir-se em “prática reflexiva compartilhada, na qual todos acabam aprendendo, em uma relação de mútuo benefício” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.120). Nessa perspectiva, o trabalho docente permitirá o desenvolvimento de capacidades de valorização da aprendizagem do estudante, a qualificação do ensino e um novo olhar sobre a ação avaliativa.

Em sala de aula, a professora Linda Rosa procurava atender os alunos que estavam em processo de alfabetização desenvolvendo algumas atividades pedagógicas específicas e distintas dos demais. No entanto, as intervenções pedagógicas com esse grupo de estudantes não tinham o resultado esperado por ela. A professora deixava claro que a falta de acompanhamento familiar e de responsabilidade dos estudantes eram os motivos que justificavam as “dificuldades de aprendizagem”:

A família dessa aluna é ausente, não se responsabiliza pela educação da filha.

Muitos alunos não estão fazendo o dever de casa, não estão sendo responsáveis.

Você não pode deixar de fazer o dever de casa, senão quem acaba perdendo é você mesmo.

Durante a observação na turma investigada, um das crianças pertencente a esse grupo pediu para que eu a ajudasse a fazer o dever de casa antes da professora solicitar o caderno para correção. Perguntei por que não havia feito o dever antes e ela respondeu: *Tia, minha mãe não tem tempo para ajudar, trabalha fora. Eu tento fazer sozinha...*

Os depoimentos apresentados sinalizam a necessidade da escola repensar o dever de casa. Para isso, é preciso que a equipe gestora discuta o tema com os pais/responsáveis, os estudantes, docentes para retirar estratégias em que todos se sintam corresponsáveis e esclarecidos de suas funções. Nogueira sugere:

Cada escola poderia reunir-se com os pais e, juntos, numa parceria educativa, planejar a TC [Tarefa de Casa] para cada semestre ou ano: frequência, quantidade, responsabilidade da escola, dos alunos e dos pais, dificuldades, entre outros quesitos. Poderiam inclusive estudar uma maneira de considerar a TC como produtividade, afinal os alunos se empenham muito em realizá-la e isso serviria de incentivo a eles. Além disso, eles se sentiriam motivados e se empenhariam mais, o que certamente redundaria em melhor e mais aprendizagem (NOGUEIRA, 2002, p. 128).

Em algumas falas e interações da professora Linda Rosa com os estudantes, observei forte presença de avaliação informal - juízos de valor - vinculada à avaliação formal - provas, exercícios diversos, produções textuais - que ora serviam para propósitos positivos, ora para negativos (VILLAS BOAS, 2007). Durante a aula havia um discurso de encorajamento, valorização da capacidade dos estudantes; a professora demonstrava atenção e interesse em atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Em determinados momentos, quando percebia a falta de responsabilidade dos alunos em relação aos estudos, deveres de casa e atitudes comportamentais, estabelecia comparações entre eles e, como citado anteriormente, alguns comentários se estendiam às famílias.

Na aprendizagem só existe um caminho, estudar. Estudar sempre, estudar com acompanhamento: eu ministrando as aulas e vocês ministrando o que aconteceu. Qualquer coisa que não estiver à altura de vocês, vamos conversar que a gente muda (Professora, referindo-se às dificuldades de compreensão do trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos pais/responsáveis).

O... é lindo. A família do... é linda! Ele é terrível... É uma criança dinâmica, tem uma energia. Ele é muito custoso, mas não é desrespeitoso, é inteligente. Ele melhorou demais.

Tinha que ser você, né...? Ah! O que foi que já fez? Esse menino não tem jeito. (Professora, referindo-se às atitudes do aluno em sala de aula).

Leva a sério o dever de casa, senão não vai dar certo (Professora, em tom de ameaça para um aluno).

Os julgamentos de valor referentes às características sociais e à capacidade dos pais/responsáveis, bem como os comentários subjetivos acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes, seus comportamentos e atitudes podem gerar processos excludentes (MAINARDES, 2007), atestando as desigualdades sociais e contribuindo para o silenciamento desses sujeitos no âmbito da escola.

Em entrevista, além da correção diária do caderno e tarefas de casa, a professora Linda Rosa, ao longo do processo ensino-aprendizagem, registrava como elementos constitutivos do processo avaliativo da aprendizagem: o desempenho dos estudantes nas avaliações escritas, as atitudes comportamentais, situações inusitadas, a desenvoltura na leitura, as necessidades e avanços do estudante.

Esses registros eram feitos no caderno de planejamento, nos campos específicos do diário de classe e, bimestralmente, no Registro de Avaliação - RAv e na ficha de Registro do Conselho de Classe. Esse último documento substituíra o boletim, nele o professor registrava os conceitos correspondentes aos componentes curriculares e ainda eram solicitadas as

assinaturas da equipe gestora, do docente, dos especialistas⁵⁴ e dos pais/responsáveis. Havia crítica a respeito desse documento porque o espaço destinado para os registros era insuficiente e não atendia as necessidades dos docentes para maior detalhamento e transparência dos aspectos avaliados.

Cabe ressaltar que os registros podem contribuir de maneira notável para a dinâmica de revisão e de enriquecimento da atividade docente, permitindo a análise de informações que subsidiem o processo ensino-aprendizagem e avaliativo de forma mais consciente (ZABALZA, 2004) em benefício do aluno.

A professora colaboradora utilizava um horário preestabelecido para desenvolver atividades com as crianças e trabalhar com os conteúdos. Esse procedimento sinalizava não somente uma organização do trabalho pedagógico, mas parecia uma lógica transmissiva e temporal por organizar os tempos e espaços da professora e estudantes em torno dos conteúdos que seriam transmitidos (MAINARDES, 2009), tanto que os alunos eram submetidos à semana de prova ao final de cada bimestre. Nesse sentido, a avaliação atuava “como uma pressão modeladora da prática curricular” (SACRISTÁN, p.311), vinculada à ênfase e valorização de determinados saberes.

Esse modo de atuar parece corresponder à lógica que organiza o ensino seriado, com conteúdos fragmentados, não complementares e momentos específicos de avaliação, contrariando, assim, os fundamentos epistemológicos e a proposta de organização da escola em ciclos, no caso do Distrito Federal, o Bloco Inicial de Alfabetização, como é possível verificar no comunicado enviado aos pais/responsáveis:

(Região Administrativa X), 01 de junho de 2010

Queridos pais e responsáveis,

Conforme combinado na última reunião de pais, estou enviando o calendário com datas e conteúdos trabalhados neste 2º bimestre, lembrando que a forma de avaliação da SEDF é o relatório, onde são observados todos os aspectos cognitivos do aluno: participação nas aulas, cumprimento das atividades de sala de aula, trabalho de pesquisa, interesse nas aulas e bom relacionamento com todos na escola.

(Abaixo foram apresentadas as datas, os componentes curriculares e os respectivos conteúdos. Ao final dizia:)

Importante: Alguns conteúdos já foram trabalhados em sala de aula.

Qualquer dúvida me procurar na coordenação ou via bilhete.

Atenciosamente,

A professora.

⁵⁴ Os especialistas eram os profissionais que atuavam no Serviço de Orientação Educacional, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e na Sala de Recursos destinada a atender os estudantes diagnosticados com necessidades especiais.

O texto do informativo não deixou explícito para os pais/responsáveis qual era sua real finalidade. Embora o BIA não preveja aplicação de provas em um período determinado, ocorreram provas conforme as datas, disciplinas e conteúdos indicados, caracterizando a semana de prova para os estudantes. Esse comunicado pareceu ser uma estratégia sutil encontrada pela escola para informar os pais/responsáveis sobre o procedimento adotado. Ainda fez alusão ao relatório como atual forma de avaliação da SEDF, quando, na realidade, o que é previsto pela Portaria nº 77, de 03 de fevereiro de 2009⁵⁵, da SEDF, é o “Registro de Avaliação - RAv”, com a orientação de que esse registro deve ser feito ao final de cada bimestre e compartilhadas com os pais e alunos do Ensino Fundamental- séries/anos iniciais as expectativas de aprendizagens.

Quanto aos aspectos cognitivos do aluno, a forma como foram descritos pode ter gerado para os pais/responsáveis dificuldade na compreensão do processo avaliativo, não deixando claros os critérios avaliativos da aprendizagem. Como não ficou esclarecida a intenção do informativo, perguntei à professora qual era o objetivo do mesmo. Ela respondeu: *Para os pais ficarem cientes, estabelecendo parceria. Principalmente para os pais dos alunos que irão reprovar.*

Na ação avaliativa da professora colaboradora, havia alusão à nota. Mesmo não sendo mais utilizada pela proposta do BIA, foi citada por diversas vezes como referência de aprendizagem tanto para os alunos bem como para os pais/responsáveis:

A tarefa de casa será igualzinha à provinha de matemática. No dia vocês irão sentar separados, bonitinhos para responder. Tá fácil tirar dez na prova, não está? Tá - responderam os alunos.

Excelente criança, quanto à alfabetização dez, na questão do conteúdo razoável. Ela só não é aluna dez por causa da lentidão. Falta muito pouco para ela ser dez.

Excelente aluna no comportamento, tem uma letra lindíssima, tem um acompanhamento maravilhoso, todas as tarefas executadas. Só que na aprendizagem tem que sentar com a... e ver a questão ortográfica. No acompanhamento diário, vocês são dez. Beleza! Não é uma aluna provável retida, nunca na vida. Só que ela tem que ir embora dez. E ela não está dez, ela está seis. E a gente não tem que por fim nos estudos com seis. Porque vai chegar no 2º grau vai se formar e... Nós temos que levar o aluno que é nosso com dez, tá? Você entendeu?

⁵⁵ Essa portaria atualiza a normatização sobre o processamento e utilização do Registro de Avaliação dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública da SEDF.

O fato da professora Linda Rosa relacionar a avaliação da aprendizagem à nota para explicar aos pais/responsáveis o desempenho escolar dos filhos/estudantes revela forte tendência em avaliar com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Essa concepção de avaliação foi repassada aos pais/responsáveis e aos estudantes.

Isso foi evidenciado quando, em uma das observações na turma investigada, procurei saber como as crianças se sentiam avaliadas ou percebiam os critérios utilizados para avaliar sua aprendizagem. Perguntei a elas como a professora Linda Rosa sabia que elas estavam aprendendo. Responderam:

Pelo caderno.

Pela prova, caderno, quando corrige os deveres de folha e o dever de casa.

Quando eu faço certo. Às vezes eu erro, ela corrige. Também pela prova, pelos deveres. Quando minha mãe ou meu pai assinam os deveres de casa.

Ela me dá prova, se eu acertei é porque estou aprendendo, se eu errei é porque tenho que aprender.

Quando ela pede a leitura pra ver. Pelos deveres de sala e de casa.

Quando ela fala que a gente tá melhorando. Quando a gente tá começando a ler, faz os deveres e responde.

Não sei (À época da pesquisa, esse aluno tinha 12 anos, com suspeita de dislexia, sendo considerada a possível causa de suas necessidades de aprendizagem).

As crianças percebiam exatamente quais eram os critérios avaliativos da aprendizagem, exceto o estudante em defasagem idade/série que, por trás de sua resposta aparentemente vaga, me pareceu “perdido” diante de tantos anos de repetência. Lamentavelmente, ao final do ano letivo, ficou mais uma vez retido, para sua tristeza e a dos pais/responsáveis.

De algum modo, os procedimentos avaliativos utilizados podem gerar “disfunções que provocam tensão, sentimento de fracasso, abandono, exclusão, seleção, decisões preditivas” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, p.66) se não houver compreensão de seus objetivos pelos sujeitos envolvidos na ação educativa. É inegável que o professor precisa ter a clareza do que se pretende alcançar com a avaliação, tendo em vista superar contradições da prática avaliativa que homogeneizam, excluem, selecionam e minam as relações democráticas no interior da escola e da sala de aula. Isso sugere que o tema avaliação não é bem trabalhado nos cursos de

formação para que haja o rompimento com uma cultura avaliativa classificatória pela qual muitos de nós passamos.

Com base nas observações dos participantes, ainda constatei que o discurso da professora Linda Rosa acerca das práticas avaliativas não deixavam de refletir sua insatisfação com a proposta de não-retenção do Bloco Inicial de Alfabetização. Essa discordância era potencializada quando percebia a falta de apoio dos pais/responsáveis em relação ao processo ensino-aprendizagem dos filhos/estudantes.

Diante de várias evidências acerca da falta de credibilidade da professora Linda Rosa em relação à proposta do BIA e à política de não-retenção, optei por uma específica. O fato ocorreu no último dia de aula do ano letivo (15.12.2010), no momento em que a docente iniciou sua fala para explicar aos estudantes como ocorria a retenção ou a aprovação ao final do Bloco. Logo em seguida, sugeriu que cada aluno fizesse breve autoavaliação, dizendo se merecia ser aprovado ou não:

Esta estratégia do BIA é boa desde que haja uma parceria muito forte entre a escola e família. Ou seja, quando duas partes se ajudam. Não adianta o professor ficar cinco horas com o aluno e as outras horas, quando ele chegar a casa, não ter nenhum apoio. Aí não funciona. É o que está acontecendo com o sistema, ou seja, a nossa turma recebeu sete alunos sem estarem alfabetizados. Eles eram obrigados a estar aqui porque o sistema os colocou aqui. Aí chega numa turma de 30 alunos, onde 23 já leem, sete não leem e o que acontece? Os 23 têm que continuar lendo e aperfeiçoando o que já sabem, certo? E os sete alunos têm que aprender a ler. Eles que estão sem saber ler, teriam condições de acompanhar os 23? Não, claro que não. Não adianta passar um monte de conteúdo para quem não sabe ler e não sabe o que está acontecendo. Só que, graças a Deus, desses sete que chegaram aqui, todos estão lendo. Só que não estão em condições de acompanhar um 4º ano, que seria a 3ª série. Então, eu e a Tia Rose (referindo-se a minha pessoa) vamos ouvir de cada um se o que você fez durante o ano de 2010 é o suficiente para você passar ou não. Quem vai avaliar hoje são vocês. Agora vai caber a você falar o que acha para nós, se você fica no 3º ano ou se está em condições de fazer o quarto ano, certo?

Nesse momento, vários alunos ficaram sem entender o que ela havia proposto, porque não era uma prática usual as crianças se autoavaliarem. Algumas não souberam o que dizer, outras foram ajudadas pela professora ou esta falou por elas. Eis alguns diálogos e justificativas para a retenção de alguns alunos. Os nomes utilizados são fictícios :

Professora: Renato, você vai para o 4º ano contra a minha vontade, só por causa da aprovação do Conselho de Classe.

Professora: Adla fica. Por que Adla fica? Quem poderia me falar... Os meninos que são bem informados?

Alguns alunos: Porque ela tirou zero na prova.

Outro: Porque ela não estuda.

Professora: *Porque ela não se esforçou o bastante.*

Professora: *Otávio, vai com um parênteses (o último termo na fala significa algum tipo de dificuldade).*

Professora: *Fausto fica. Por que ele fica?*

Alguns alunos: *Porque ele não estudou.*

Professora: *Porque o esforço do Fausto não foi o bastante. Ele já chegou do outro ano por causa do sistema. Ele não teria que estar aqui sem ler.*

Professora: *Beatriz vai. Porque ela se esforçou. E o mais importante, eu nunca vi um acompanhamento igual ao que a mãe deu a ela.*

A professora ainda comentou com os estudantes:

Palmas para os dois alunos que foram 100% durante o ano inteiro e nunca me deram problema de disciplina ou deixaram de trazer alguma coisa que pedi. Agradeço principalmente àquele que se esforçou.

Não é o professor que passa ou deixa o aluno. Quem passa o aluno é ele mesmo (Essa fala foi repetida pela professora para os pais/responsáveis na reunião de pais do 4º bimestre, em sala de aula).

Esse momento especificamente foi muito desconfortável para mim. Talvez a professora Linda Rosa não tenha percebido que suas palavras podem ter sido cruéis para as crianças, principalmente aquelas que ficaram retidas e foram expostas a tamanho constrangimento. Logo em seguida, fui convidada pela professora para dizer algumas palavras aos estudantes pelo convívio durante o ano letivo. Aproveitei o espaço para animá-los, dizendo que cada um tinha seu valor, eram capazes e que diante das dificuldades não deveriam desanimar, pois sempre haveria esperança. A aula encerrou com a festinha de confraternização.

Os aspectos perversos da avaliação informal nas últimas palavras da professora Linda Rosa ficaram claros: a culpa por ter sido reprovado é do aluno e ou da falta de apoio familiar, ajudado pelo “sistema” que não colaborou. Pode-se perceber que suas práticas avaliativas ainda estavam pautadas na lógica da exclusão, herdada do sistema de ensino seriado, o que denota incompreensão dos reais objetivos da proposta do BIA, aliada à necessidade de entendimento da organização do ensino em ciclos.

As incompreensões da professora Linda Rosa acerca do processo avaliativo da aprendizagem refletem a parte dramática e relevante da avaliação que se localiza “nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações

professor-aluno e vice-versa” (FREITAS, 2003, p. 45). É impreterível que a escola cumpra seu papel social de ensinar com qualidade a todos os estudantes.

Onde está o valor educativo da avaliação? Como não se sentir excluído e fracassado diante das práticas avaliativas que determinam seu futuro? Quais as reais consequências negativas dessa avaliação para as crianças e seus pais/responsáveis? Talvez as marcas das cicatrizes deixadas pela avaliação excludente e seletiva permaneçam ao longo da vida escolar, tanto para o estudante como para sua família.

Assim, finalizo este capítulo, reportando-me à belíssima reflexão de Hadji (2001):

Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de ‘medir’ seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2001, p. 9 - grifo do autor)

VII CAPÍTULO

OS PAIS/RESPONSÁVEIS E A AVALIAÇÃO

Com o intuito de responder às questões iniciais deste trabalho e fruto da riqueza de dados coletados, as análises de dados contidos neste capítulo partem das questões problematizadoras que nortearam o grupo focal e as entrevistas realizadas com os pais/responsáveis nos diferentes espaços/tempos.

Cabe salientar que a percepção e o significado da avaliação das aprendizagens pelos pais/responsáveis da turma investigada do 3º ano do BIA foram descortinados no desenrolar da pesquisa em campo; à medida que as questões, ao serem respondidas pelos interlocutores, foram suscitando reflexões em face dos procedimentos metodológicos adotados; a partir da socialização de situações vivenciadas pelos pais/responsáveis no cotidiano da escola e no âmbito familiar, por meio do uso de estratégias para acompanharem as atividades desenvolvidas e o desempenho escolar dos filhos/estudantes.

Para efeito de organização e análise dos dados, os relatos foram agrupados pela proximidade de entendimento e percepções dos pais/responsáveis da turma investigada acerca do processo avaliativo da aprendizagem e da escola, configurando-se assim, em itens de análises.

7.1 Com a palavra os pais/responsáveis

No meu caso, eu estou sempre avaliando o trabalho da escola e do professor. Todos os dias eu estou de olho, mas isso aí não é que eu estou vigiando ou criticando, mas é para perceber o que está acontecendo e o que pode mudar. Assim como a minha filha também, eu pergunto todos os dias o que ela fez ou não, o que poderia ter feito diferente. Eu acredito também que nesse processo todo mundo está em avaliação tanto o pai, quanto o aluno e o professor; até a minha filha é quem avalia algumas horas, eu falo alguma coisa e depois eu faço outra e ela diz: 'Ah mãe, mas você falou assim'. E eu digo: 'A gente é assim mesmo, às vezes erra'. Então eu acho que todo mundo está nesse processo de observação, avaliação e de crescimento, pois eu acho que avaliação é uma forma de crescer. (Depoimento de uma mãe, no primeiro grupo focal realizado)

Dar voz aos pais/responsáveis foi descobrir que a avaliação da aprendizagem e da escola também é um assunto que interessa à família de nossos estudantes. O depoimento citado no início deste capítulo ilustra bem que os pais/responsáveis, mesmo não participando

diretamente do processo avaliativo da aprendizagem, não estão alheios à aprendizagem dos filhos/estudantes. Para eles, quem deve avaliar e ser avaliado não se refere somente ao professor e/ou aos estudantes, mas à família como parte desse processo.

Veremos pelos relatos que os pais/responsáveis estão preocupados em contribuir na ação educativa, além de reconhecerem a real necessidade de estreitar o vínculo com a escola em benefício dos filhos/estudantes.

Saliento que durante a pesquisa em campo foi notório que os pais/responsáveis para responderem às perguntas realizadas se valeram das experiências vividas por eles no âmbito da escola, não somente como pais, mas como estudantes; por meio do diálogo estabelecido de forma direta ou indiretamente, via bilhetes, com a professora Linda Rosa; através das conversas com os filhos/estudantes e do acompanhamento das atividades propostas às crianças em casa e em sala de aula.

No primeiro grupo focal realizado, a resposta dada por um dos pais à pergunta: *Como seu filho é avaliado?* sinaliza a necessidade da escola repensar sua prática acerca do processo avaliativo da aprendizagem, tendo em vista os pais/responsáveis como partícipes desse processo:

Em relação à pergunta que você fez, realmente essa informação de como o aluno é avaliado na escola é muito carente pra gente, ela não nos chega da forma como gostaríamos que chegasse. Fica muito abstrato e eu acredito que as escolas públicas devem melhorar nesse aspecto e deixar mais explícito pra nós a questão da aprendizagem. Essa é uma questão muito ampla [...] (Pai de aluno).

Talvez o argumento desse pai justifique as diferentes formas de percepção dos pais/responsáveis de uma mesma turma, concernentes ao processo avaliativo da aprendizagem aqui apresentados.

Cabe ressaltar que os pais/responsáveis, ao responderem às questões problematizadoras, demonstraram dificuldades em fazer distinção entre o conceito, os objetivos e o processo da avaliação da aprendizagem. Para muitos interlocutores esses aspectos abordados tinham o mesmo significado, o que justifica respostas deslocadas e ou com o mesmo sentido em questões diferentes. Assim sendo, foi possível evidenciar seu entendimento sobre os itens que se seguem:

I - A avaliação como evidência de aprendizagens:

Alguns pais/responsáveis entendiam que os filhos/estudantes eram avaliados quando apresentavam evidências de aprendizagens ou quando demonstravam autonomia ao realizarem as atividades propostas, ou seja, a avaliação era o resultado da aprendizagem dos filhos/estudantes. Desse modo, os pais/responsáveis compreendiam que, se o aluno realizasse as atividades propostas, significava que sua aprendizagem era bem avaliada pela professora Linda Rosa.

Quando percebo que minha filha está aprendendo, ela está sendo bem avaliada.

Eu vejo assim: se a professora manda o meu filho fazer o dever de casa e ele faz sozinho é porque ele entendeu.

Eu vejo a questão da avaliação da professora quando eu percebo que minha filha está 'crescendo'. Ela chega em casa, pega o dever e são poucas as dúvidas que ela pergunta para mim ou para minha esposa. Aí eu vejo que a avaliação da professora, no ensino, com a minha filha está sendo boa. Então eu nem me preocupo.

II - Compreendem a avaliação como um procedimento diário por meio das atividades propostas tanto em sala de aula como para casa:

[...] Inclusive eu vejo que o ensino atual está na avaliação do dia a dia do que nas provas finais.

Minha filha é avaliada pela leitura, escrita e pelos deveres de casa.

Eu acho que a professora avalia dentro da sala de aula os exercícios que ela vai passando e o que eles vão fazendo.

Através das atividades que a minha irmã faz em sala de aula, da leitura que a professora 'toma' e por meio das tarefas de casa que são mandadas para serem feitas.

A avaliação é contínua, diária, eu entendo assim.

III - Os pais/responsáveis percebem o processo avaliativo conduzido pela professora por meio dos deveres e de provas com caráter classificatório da aprendizagem, tendo em vista domínio de conteúdos e garantir êxito social:

Ela falou que tinha semana de prova [...] Pelos resultados da prova, a professora sabe ver o grau de aprendizagem que ela está tendo.

Hoje, o aluno é avaliado pelo que ele adquiriu de conhecimento, pelo que ele aprendeu com o professor e pelo que ele repassa na prova.

Pelos deveres que ela passa e, principalmente, pelas provas.

Eu achei muito bom que ela não avalia só com prova, mas ainda acho necessário ter a prova, porque lá fora eles vão fazer provas. Quando eles saírem daqui, quando forem fazer concurso, tudo tem prova. Então, eu ainda vejo a necessidade de ter prova e não só exercício.

IV - Os pais/responsáveis relataram que a professora Linda Rosa buscava valorizar as potencialidades e respeitava as diferenças e necessidades dos estudantes. Assim, percebiam e apreciavam a prática avaliativa diferenciada e pautada no caráter formativo da avaliação:

Eu acredito que esta avaliação é feita valorizando o que a criança já traz. Eu percebo que ela (a professora) está sempre dando continuidade naquilo que a criança já tem. Ela sempre valoriza aquilo que ela é. Acho que a avaliação também é contínua, pois eu percebo que a professora avalia no dia a dia não só pela prova que ela faz. Ela está sempre avaliando. Então, pra mim, está bom. Eu não acho que tem que melhorar nesse sentido.

A avaliação tem que ver o contexto geral, o esforço do aluno, o nível de aprendizagem, a limitação da criança. Eu acho que avaliação é tudo isso. É como se dá isso tudo, porque às vezes a criança se sai bem numa prova escrita e não sai bem no convívio com os colegas e outras coisas mais.

Em minha opinião, se a professora não observa que o aluno está crescendo, ele não vai a lugar nenhum... Então, a professora tem que observar, prestar atenção, tem que saber por que ele não está aprendendo. Isso tudo depende do professor.

Avaliar é muito amplo, é ensinar, instruir, orientar, capacitar os estudantes.

Essas percepções sinalizam que os pais/responsáveis percebem que a prática avaliativa implica outras ações que não sejam somente classificar a aprendizagem e aquilatar resultados, mas tende a corresponder a formas mais humanizadas de avaliar a aprendizagem num contínuo processo, percebendo as necessidades e reconhecendo as capacidades dos estudantes.

V - Os interlocutores perceberam que a avaliação da aprendizagem praticada pela professora Linda Rosa incluía a avaliação do comportamento do estudante, tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar:

Eu acho interessante e bacana a avaliação não ser só por provas e trabalhos. Aqui se avalia a criança de uma forma mais completa, observando o comportamento, como ela se comporta com os colegas, com os professores e também na escola.

Além das matérias que ela passa, também é avaliado como a criança se comporta em sala de aula, o que apronta, se ela conversa muito, se presta atenção nas aulas.

O que eu percebo é que nesse ano ele é avaliado durante a aula, não por provas, mas pelo desempenho, pelo que ele faz em sala de aula.

Ela (a professora) observa tudo, o caderno, os deveres em sala de aula, o comportamento. Todos os dias ele (o filho) é observado e corrigido. Isso é importante para o desenvolvimento dele.

A professora é muito legal. Ela acompanha o comportamento e exige organização dos alunos.

Os pais/responsáveis são favoráveis à avaliação que não se restrinja ao conteúdo, mas que avalie outros aspectos que envolvem a formação dos filhos/estudantes, como: organização, comportamento, participação, interesse, relações sociais. Essas percepções sinalizam o entendimento de que o processo avaliativo é mais amplo e ultrapassa a avaliação da aprendizagem, reconhecendo a função formativa da escola.

VI - A trajetória de vida escolar vivenciada pelos pais/responsáveis foi outro fator que influenciou algumas percepções acerca da importância do professor respeitar as diferentes necessidades de aprendizagens e particularidades dos estudantes, estabelecendo comparações:

Antigamente, se via muito uma turma no contexto geral, hoje em dia se vê mais a individualidade do aluno. Hoje as professoras já estão conseguindo perceber que as crianças têm um grau diferente de aprendizado.

Antigamente, as notas eram colocadas só em provas escritas, não avaliavam comportamento, esforço, essas coisas, a particularidade do aluno.

Antes, não se via que cada criança era um caso, colocava-se todo mundo numa turma e avaliava todo mundo da mesma forma. Hoje, a professora já consegue perceber e trabalhar melhor com as dificuldades.

Antes, o professor não se interessava na questão da avaliação cotidiana dos estudantes, se você tirasse MS, SS você passava, senão, você reprovava e pronto.

Há uma percepção de que atualmente os professores não privilegiam somente a nota como na época em que os pais/responsáveis estudaram, mas respeitam a pessoa do aluno quando buscam avaliar cotidianamente, observando as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

VII - Alguns pais/responsáveis relacionaram ainda a avaliação da aprendizagem à forma como os alunos eram tratados pela professora Linda Rosa e ao vínculo social estabelecido entre família, professora e estudantes. As falas a seguir foram externadas prontamente à pergunta: Como seus filhos/estudantes são avaliados?

Ah! Ela tem muito carinho com as crianças.

Toda vez que eu venho buscar meu filho aqui na escola, a professora tem uma característica de sempre olhar pra gente e dar um sorriso.

Ela é nota 10. A maneira como ela trata o aluno e a família. Ela (a professora) é como se fosse continuação da nossa família.

Ela é experiente, ela conquistou as crianças.

Ela é muito atenciosa, meu filho gosta muito dela. A avaliação mudou para melhor. Meu filho desenvolveu bastante porque no ano passado ele não fazia nada.

Observa-se que para esses pais/responsáveis a avaliação da aprendizagem envolve relações sociais positivas incidindo sobre o desempenho do aluno.

VIII - Entre os pais/responsáveis participantes da pesquisa, alguns alegaram desinformação acerca da avaliação da aprendizagem dos estudantes; no entanto, tinham consciência sobre a importância de conhecerem como ocorria o processo avaliativo da aprendizagem:

Não, eu ainda não tive essa informação, eu mesmo sou um que não sei sobre essa avaliação. Eu acho que é muito importante saber, porque a gente fica atualizada e se faltasse alguma coisa, a gente poderia corrigir o que está faltando no contexto do aluno.

Na reunião de pais é importante nós termos esse conhecimento. Essa nova forma de avaliar é uma coisa que eu não sabia.

Essa discussão que estamos tendo agora são informações importantes tanto para a escola quanto para o aluno e para nós que somos pais. Temos que ter a consciência de estar junto com a escola, fazendo as cobranças necessárias. Isso aí é muito importante.

Os itens anteriormente citados indicam que os pais/responsáveis percebem que o processo avaliativo da aprendizagem, atualmente, não se baseia somente em procedimentos formais como provas, trabalhos, deveres de casa, mas compreende avaliar o estudante em sua totalidade, estabelecer relações sociais positivas, privilegiar procedimentos e práticas pedagógicas que beneficiem a aprendizagem. Enfim, a maioria dos interlocutores participantes entende os propósitos da avaliação formativa prevista pelos documentos orientadores do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização.

É importante salientar que as percepções dos pais/responsáveis de como era realizada a avaliação da aprendizagem dos estudantes coincidiram com os critérios adotados pela professora Linda Rosa, bem como os citados pelos estudantes, mencionados anteriormente no

corpo deste trabalho. As falas a seguir exemplificam os critérios avaliativos mais evidenciados pelos pais/responsáveis:

Eu não tenho ideia como meu filho é avaliado porque não participo, mas acho que a professora avalia pela frequência, assiduidade e pelos deveres em sala de aula e de casa.

Eu acredito que os critérios que ela usa são as observações diárias, os exercícios que são feitos na sala de aula e quando o aluno participa [...].

Eu acho que os critérios são utilizados mais dentro da sala de aula, no dia a dia. Até um simples comportamento da minha filha, um desenho que ela faz. Tudo isso a professora analisa.

A professora avalia o desenvolvimento do meu filho, o comportamento, a aprendizagem pela prova e o dever de casa.

A correção do caderno. Todos os dias a professora aproveita e deixa mensagem que incentiva a criança.

Não tem prova, mas tem o exercício a que a professora dá (atribui) uma média.

Este último depoimento ilustra a percepção do pai acerca da prática avaliativa da professora Linda Rosa, pautada numa concepção quantitativa do conhecimento, por meio de atividades avaliativas realizadas em sala de aula, geralmente ao final dos bimestres. Esse entendimento procede porque certa vez a professora, mesmo não adotando notas para avaliar os estudantes, fez referência às “notas fictícias”, ditando verbalmente para os estudantes quanto haviam tirado em cada conteúdo avaliado.

Dando-me o direito de perguntar por que havia tomado tal atitude, uma vez que essa prática contradiz o que é orientado pelos documentos do BIA, a professora Linda Rosa alegou que o uso da nota facilitava aos alunos compreender a avaliação feita.

Apenas um pai relatou a dificuldade em perceber quais eram os critérios avaliativos adotados pela professora Linda Rosa. A falta de percepção desse pai que participava do dia a dia da vida escolar do filho reforça a necessidade da escola preocupar-se em tornar transparente o processo avaliativo para que todos os pais/responsáveis o compreendam: *Eu não tenho como avaliar ainda, porque não estou na sala de aula para saber como é.*

Os depoimentos a seguir representam as percepções dos pais/responsáveis referentes à finalidade da avaliação. Percebe-se que alguns descrevem com propriedade o entendimento que possuem. À pergunta: Para que serve a avaliação? Responderam:

Para a criança crescer. É uma forma que o professor tem de ver onde que ele tem que melhorar (referindo-se à prática docente) e onde a criança tem que progredir [...]. Eu acredito ainda que o professor, à medida que ele avalia os seus alunos, ele pode perceber no que ele pode melhorar ou pode crescer profissionalmente, no que ele pode descobrir de novo.

Para a professora ajudar mais o meu filho.

A avaliação serve para os pais acompanharem o desenvolvimento dos filhos e para ficarmos atentos.

A avaliação do aluno tem que ser pelo que ele está aprendendo, porque o destaque do aluno no colégio é a aprendizagem. Se ele não estiver aprendendo nada, ele não vai se destacar. Ele vai precisar sempre da ajuda dos pais, professores, sempre de alguém que esteja ajudando.

É para poder acompanhar o aprendizado, saber a capacidade do aluno. Tem que avaliar para saber se tudo o que o professor passou ele aprendeu. Se não aprendeu, não tem como, ele vai ter que repetir e começar tudo de novo.

Para saber a capacidade do aluno, se ela (a professora) pode continuar com o conteúdo ou se tem que repetir o que foi dado.

Esse método de agora é só para ver se o conteúdo que a Secretaria (SEDF) define ou manda é cumprido [...].

Para a professora saber se as crianças estão aprendendo ou não.

Para saber se minha filha está apta para passar de ano, se aprendeu o que foi ensinado.

Para desenvolver mais a criança que está repetindo o ano.

Para consertar alguma coisa, não é?

Para ver as dificuldades que eles (os estudantes) têm.

É para avaliar o desempenho da criança e o que ela faz nas tarefas em sala de aula [...] Eu sei que nem sempre a prova avalia.

Na verdade, a avaliação serve para avaliar em geral a aprendizagem, o conteúdo dado em sala de aula, avaliar a própria questão do aluno, como que o aluno é; a questão psicológica, por exemplo.

Os aspectos mais recorrentes nas falas dos pais/responsáveis indicaram que a avaliação serve para:

- ❖ Aprimorar a prática pedagógica da professora junto aos alunos;
- ❖ Os pais/responsáveis acompanharem as aprendizagens dos filhos/estudantes;
- ❖ A professora avaliar a aprendizagem, o nível de desempenho e a capacidade dos estudantes;

- ❖ Verificar se o estudante aprendeu o conteúdo ensinado;
- ❖ Dar continuidade e cumprir com o conteúdo proposto para o ano/série.

As diferentes percepções dos pais/responsáveis sinalizam que a avaliação cumpre várias finalidades no âmbito da sala de aula. Pode ser um procedimento avaliativo utilizado para “consertar alguma coisa”, sinalizando intervenções pedagógicas necessárias para que os estudantes avancem na aprendizagem; orientar a continuidade ou a retomada de conteúdos previstos; perceber as dificuldades de aprendizagem, além de servir para os pais acompanharem a aprendizagem dos filhos.

Talvez elucidar a real intenção ao avaliar as aprendizagens dos estudantes, a partir dos objetivos previamente estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, desse mais clareza aos fins do processo avaliativo para os pais/responsáveis.

Concordando com o processo emancipador de crescimento mútuo citado por Álvarez Méndez (2002), acredito que o uso que se faz da avaliação pode ser um procedimento no qual os sujeitos envolvidos, por meio das relações estabelecidas, se beneficiem de algum modo pelas aprendizagens advindas do processo avaliativo formativo.

Nesse sentido, o professor, ao refletir acerca de sua prática pedagógica, tem a possibilidade de redimensioná-la, proporcionando a si mesmo o aperfeiçoamento profissional, como sugerido por uma das mães, e ao estudante, o favorecimento de aprendizagens, respeitadas suas particularidades. Por sua vez, os pais/responsáveis, ao serem informados, esclarecidos e envolvidos por meio de estratégias inclusivas no processo avaliativo, poderão contribuir potencialmente e de forma efetiva como agentes corresponsáveis pela ação educativa da escola.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa foi os pais/responsáveis perceberem que a avaliação da professora não se estendia somente à aprendizagem dos estudantes, mas à função social e educativa da família.

Os pais/responsáveis da turma investigada percebiam que eram avaliados mediante as seguintes circunstâncias: por meio do acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes em sala de aula e em casa; quando lhes solicitavam a assinatura nas tarefas de casa dos estudantes; quando participavam nos eventos da escola, especialmente, nas reuniões de pais; e quando os filhos/estudantes não cumpriam suas obrigações escolares.

Os depoimentos a seguir ilustram os contextos nos quais os pais/responsáveis se sentiam avaliados e a necessidade que tinham de corresponder às expectativas da professora Linda Rosa:

Eu não sei como te explicar... Você se sente assim: que o seu esforço está sendo reconhecido. Com essa avaliação, eu fico preocupada... Eu tenho que fazer as coisas direitinho, porque sei que a professora me avalia. Então, acaba que é assim, você se preocupa com uma coisa e acaba que o que ela te fala (a respeito da filha) completa. E eu fico pensando que a professora vai achar que sou uma mãe relapsa, e eu não sou. E o que acontece, se ela vem e fala: 'Está tudo bem! Ótimo, beleza'. Então quer dizer que estou fazendo bem o meu papel de mãe. O contrário: 'Não, sua filha está com problemas'. Epa! Está faltando alguma coisa. Então, a gente leva em consideração essa avaliação.

A gente percebe na reunião. O interesse da escola e dos professores da participação da gente. E daí eu acho que eles vão vendo a posição do aluno também, né? Igual a tarefa de casa, se a criança traz a tarefa, se ela faz tudo, se faz de qualquer jeito ou se faz bem feitinho. Eu acho que a escola e os professores vêm avaliando nesses pontos. A escola avalia pelo acompanhamento que eu faço e quando a gente vem também. O modo como os profissionais tratam a gente, quando a gente acompanha, traz o filho para a escola direitinho e participa de tudo.

Uma forma que eu vejo que a escola avalia os pais é por meio da tarefa de casa. Porque aquele aluno que traz a tarefa de casa feita todos os dias e assinada pelo pai ou pelo responsável, a professora está observando que o aluno está sendo acompanhado em casa. E dali ela está avaliando o envolvimento do pai com o filho e para com a escola.

Eu vejo dois momentos onde a professora pode avaliar o pai: a tarefa de casa, a nota da prova. A prova em si que o aluno faz. Porque o aluno que é bem acompanhado tanto na tarefa como nos estudos para a prova, a professora percebe que aquele aluno é o que vai tirar nota boa, não é?

Quando a professora manda tarefa pra casa e ela coloca lá: ciente do responsável. No momento que eu acompanho aquela tarefa e assino que estou ciente do que foi pedido, acredito que estou sendo avaliada.

Eu me senti avaliada em alguns momentos e me senti bem, porque assim eu tenho a responsabilidade de acompanhar a minha filha em sala de aula. Um desses momentos práticos é quando a gente faz a tarefa de casa e a professora Linda Rosa coloca na atividade: 'Parabéns' ou 'Adoro esse acompanhamento'.

Quando a minha filha vai para a escola e ao chegar em casa diz: 'Mãe, eu sou popular na escola'. Aí, eu falo: 'Você é popular na escola, por quê?' 'Ah! mãe, porque eu vou para a escola com o uniforme limpinho todos os dias e penteadinha'. Isso não deixa de ser uma avaliação, não é? Porque se a criança dormiu bem, se está limpinha e está bem alimentada, tudo isso contribui para que ela tenha um bom desempenho escolar e aceitação na escola. Porque aqui ela não lava roupa, né? Então, eles estão avaliando se o pai cuida da criança.

Com certeza ela (a professora Linda Rosa) avalia a gente pelo dever de casa. Ela até mandou um bilhetinho pedindo explicação porque ele (o filho) não fez a tarefa de casa.

Pelas tarefas de casa a professora avalia os pais também. Às vezes, vem dever que eu nem lembro se aquilo um dia existiu. Avalia até a questão de escolaridade da família. Eu tive que estudar para ensinar, foi a parte mais chata (risos). Não foi fácil, não.

Valendo-me de Perrenoud (1995), a circulação de juízos da professora Linda Rosa acerca da função social e educativa da família tinha força de lei e comandava decisões que se

impunham tanto aos estudantes como aos pais/responsáveis pela forma como reagiam às exigências. “A avaliação informal, conduzida de forma encorajadora pode tornar-se uma grande aliada” (VILLAS BOAS, 2008) dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os relatos coletados, os pais/responsáveis buscavam atender as expectativas e solicitações da professora. Muitos se sentiam na obrigação de ensinar ou complementar em casa o que o filho/estudante não aprendia em sala de aula, como uma forma de suprir as lacunas deixadas pelo ensino ou de estabelecer uma parceria. Outros pais/responsáveis, a pedido da professora, procuravam colocar o filho/estudante na aula de reforço, por não terem condições de acompanhá-lo em casa.

[...] E o mais importante, a professora ensina, mas se os pais não acompanham em casa, o professor não dá conta... Tem que ser os dois juntos, os pais e os professores.

Na sala de aula a professora acompanha e direciona. Em casa é da mesma forma, o pai e a mãe têm que acompanhar e direcionar, ajudar numa pesquisa, orientar. A função (da família) é a mesma do professor em sala de aula [...] Eu ensino. Todos os dias em casa eu revejo todo o conteúdo com ela e onde eu percebo que tem alguma dificuldade, eu estou sempre revendo.

Todos os dias eu estou sempre observando no que ela (a filha) cresceu, no que está ficando defasado e no que precisa mudar. Estou sempre entrando em contato com a professora, colocando um ponto ou outro e ela (a professora) está sempre ali, lado a lado comigo.

Ela (a professora colaboradora) pediu para eu arrumar aulas de reforço senão o meu filho iria reprovar. Lá ele refaz tudo o que a professora Linda Rosa passa em sala de aula. Como não tinha condições de ajudar em casa, eu não achei ruim ela pedir para colocá-lo no reforço, porque a professora sabe o que é melhor para ele.

Nota-se que os pais/responsáveis reconhecem a importância de acompanharem a vida escolar do estudante a ponto de não fazerem distinção entre os papéis sociais da família e da escola. Ainda concebem de forma naturalizada a transferência de parte do ensino para outros sujeitos fora do contexto escolar, contratando aulas de reforço para os filhos/estudantes.

Compreender a extensão e as diferenças da ação educativa tanto da família quanto da escola seria um tema para ser discutido com a comunidade escolar, esclarecendo as funções de cada segmento e a quem cabe a condução do processo ensino-aprendizagem. Não tenho dúvida de que ensinar é responsabilidade primeira da escola e atribuição do professor. Para alguns pais/responsáveis da turma investigada, colaborar na aprendizagem dos filhos/estudantes não se constitui um problema, e sim uma oportunidade de parceria com a escola. No entanto, para outros, talvez esses esclarecimentos acabem com os juízos que

sofrem e com os discursos que circulam no âmbito escolar acerca da omissão parental (LAHIRE, 1997).

7.1.1 A autoestima diante das práticas avaliativas

Eu tenho um sentimento positivo dessa avaliação porque à medida que a professora está acompanhando, ela está dando importância ao desenvolvimento da minha filha. Isso contribui para a autoestima dos pais [...] (Mãe da turma investigada durante o grupo focal).

Não há dúvida de que no cotidiano escolar, a informalidade do processo avaliativo envolve a formação de juízos que afetam processos afetivos dos estudantes e, conseqüentemente, dos pais/responsáveis, tais como autoestima, imagem positiva ou negativa de si, reconhecimento da capacidade de aprender, de ajudar e de se sentir útil, entre outros aspectos.

Nesse sentido, os desdobramentos acerca da avaliação da aprendizagem investigados: o uso que era feito dos resultados da avaliação, o envio dos resultados aos pais/responsáveis, como seus filhos se sentiam ao serem avaliados e como eles próprios se sentiam diante da avaliação praticada, de forma direta e indireta incidiram sobre a subjetividade e autoestima dos pais/responsáveis.

O impacto nocivo das práticas avaliativas da aprendizagem sobre a autoestima dos pais/responsáveis pôde ser observado na primeira reunião de pais⁵⁶ realizada em abril de 2010, pela equipe do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem acerca do tema Autoestima. A psicóloga, ao perguntar para os pais/responsáveis que situações poderiam diminuir a autoestima, uma das mães presentes relatou seu sentimento com tamanha tristeza e frustração: *Foi quando meu filho foi reprovado. Eu chorei dois dias e duas noites. Enfrentei sol e chuva durante o ano todo para o final ele reprovar e ficar por isso mesmo.*

A percepção de que a escola deveria assumir seu papel social garantindo a aprendizagem a todos sinaliza o quanto a retenção pode minar o sentimento das pessoas que estão diretamente envolvidas na vida escolar dos estudantes.

Solicitados a apresentar desdobramentos das práticas avaliativas adotadas pela professora Linda Rosa, alguns interlocutores disseram que a forma como era realizada a

⁵⁶Para essa reunião foram convidados pais/responsáveis de estudantes de três escolas diferentes, atendidos pelas equipes do Serviço de Apoio à Aprendizagem, nas quais a mesma psicóloga dava atendimento uma vez por semana.

avaliação contribuía para elevar a autoestima tanto dos estudantes como dos pais/responsáveis. Outros entendiam que o resultado negativo da avaliação era prejudicial não somente à autoestima dos alunos como refletia na subjetividade dos pais/responsáveis.

Para efeito de análise dos dados, as percepções positivas e negativas dos pais/responsáveis foram agrupadas por itens:

I - Alguns pais/responsáveis relataram que se sentiam bem pela forma como os alunos eram avaliados pela professora. Dessa forma, sentiam-se valorizados pelo fato dos filhos/estudantes estarem aprendendo e serem elogiados pela professora Linda Rosa:

Eu me sinto muito orgulhosa, porque a cada dia minha filha melhora. Só recebo elogios.

A professora sempre elogia meu filho, e eu fico feliz com a avaliação que ela faz dele. Diz que com ele está tudo bem. Eu ficaria triste se isso não acontecesse.

Eu sinto que a minha filha está sendo valorizada; no meu caso mesmo, ela não é uma criança das melhores da sala, mas é uma criança esforçada, motivada pela família e pela professora.

Eu me surpreendi. Este ano minha filha não teve nenhuma dificuldade para vir à escola, ela está motivada. Eu acho que é pela forma como a professora trabalha com os alunos.

É bom e gratificante quando a professora chega e fala pra gente: ‘Sua filha está ótima!’

Eu me sinto muito bem e confiante na avaliação da professora.

Eu tenho um sentimento positivo dessa avaliação porque à medida que a professora está acompanhando, ela está dando importância ao desenvolvimento da minha filha. Isso contribui para a autoestima dos pais. Às vezes a gente como pai ou como mãe fica tão envolvida no dia a dia, que você pensa: ‘Será que eu estou fazendo a coisa certa?’ Você fica se perguntando: ‘Nossa, será que é por aí?’ Aí, uma pessoa de fora e, ao mesmo tempo, uma pessoa tão presente na vida do seu filho, vira pra você e fala e te elogia nesse sentido... Isso te dá uma coisa boa. É bom saber disso e ao mesmo tempo se você recebe uma crítica negativa, você fica arrasada.

O elogio feito pela professora é uma forma de cativar e de reconhecimento do esforço dos pais.

Um dos pais entrevistados deixou claro que seu sentimento em relação à avaliação da aprendizagem depende não somente dos resultados alcançados pelo filho, mas da certeza que houve aprendizagem como garantia de um futuro promissor:

Como a coisa é mostrar resultados no final, eu fico muito satisfeito. Até porque eu também cobro muito dele, que ele poderia ser melhor. Agora, o resultado de que o meu filho sabe de verdade, isso não, eu não estou satisfeito. Porque na realidade eu sei que ele não sabe, se eu pegar aquilo tudo que foi estudado durante o bimestre e falar para ele refazer para mim, ele não vai saber porque ele viu aquilo no momento, ele não captou parte daquelas atividades. É como a televisão, se passou, acabou, já é outro capítulo. Ele não absorveu conhecimento, aquela coisa que você 'grava'. Eu fico satisfeito porque eu sei que, ao final do ano, ele vai passar, mas não me sinto satisfeito em saber que, se amanhã ou depois ele sair para disputar uma vaga com alguém, ele não vai ter condições.

II - Alguns pais/responsáveis de estudantes que apresentavam necessidades de aprendizagem, ao se sentirem livres para manifestar seus sentimentos, disseram-se constrangidos e frustrados pela avaliação feita, além de perceberem que o resultado negativo da avaliação afetava diretamente a autoestima dos filhos/estudantes:

Com as notas ruins, meu filho se sente envergonhado. Se a nota fosse boa, ele iria se sentir de outro jeito, não é?

O meu sentimento é que ele venha desenvolver mais, que ele me dê mais resultados e que eu me sinta feliz com o resultado dele. Que ele pense que está trazendo felicidade para o pai dele. Porque ele está aprendendo, mas não está me dando o sentimento de que ele está indo para frente.

Ele está se sentindo melhor também. Está mais feliz porque ele disse que está entendendo melhor. Uma coisa que ele está reclamando é essa questão dele não conseguir acompanhar a tia quando ela está escrevendo. Ele tem medo que eu bata nele quando o dever fica incompleto.

O que o professor fala, marca, além de incentivar ou não o aluno. Depende da 'força' que o professor dá. Se ele diz que o aluno está fraco, mas vai melhorar, ele acaba melhorando. Mas se o professor diz que o aluno está fraco e que se continuar desse jeito, ele pode até não reprovar, mas com certeza ele reprova no ano posterior e isso acaba com o aluno. No ano passado ele estava sem estímulo nenhum de estudar, a professora falava que ele era fraco, ele caiu (de rendimento). Esse ano ele está com vontade de passar, ele pega gibis e lê para a irmã dele que adora ouvir.

Tem vezes que eu culpo eu mesma, porque não sei ler. Se eu soubesse, ele aprenderia mais.

Eu fiquei muito triste, frustrada com o rendimento ruim dele. Eu converso muito com ele para ele melhorar, pergunto o que está acontecendo, onde ele está errando.

Eu queria que ela (a filha) estivesse na série correta, mas fazer o quê. Não é culpa dela. Eu acho que as minhas brigas com o pai dela atrapalharam os estudos.

Eu vou me colocar no lugar do meu filho. Ele chega para mim e fala o que aprendeu, fala que jogou bola, mas quando eu pergunto sobre a leitura, ele não me responde. Eu acho que a avaliação dele só é boa no esporte...

Esse último relato deixa claro que o silêncio do filho diante da pergunta do pai sobre o desempenho na leitura representa algo que o fragiliza a ponto de não querer responder. Esse

pai percebe os efeitos colaterais negativos da avaliação da aprendizagem: sentimentos de fracasso e de frustração.

Talvez alguns desses pais/responsáveis entendam que “fracassar significa não poder alcançar mínimos estabelecidos, valores culturais dominantes” (SACRISTÁN, 2000, p. 322) evidenciados por meio de procedimentos avaliativos.

III - Os pais/responsáveis, acerca dos sentimentos dos filhos/estudantes, tinham clareza que a forma como a avaliação era realizada poderia contribuir negativa ou positivamente para a autoestima dos mesmos:

A Linda Rosa informou que meu filho aprenderia com ela e que eu ficasse tranquila. Essa forma de avaliar é interessante, senão o aluno pode ficar meio frustrado por estudar o ano inteiro e acabar no fim do ano reprovado.

Os elogios são muito bons, como as críticas também, porque às vezes as mães não querem ouvir o que tem para ser dito (pela professora). Tanto o filho como a mãe quando são elogiados ficam felizes... Com os elogios a criança cresce mais, a autoestima dela sobe, então tem mais vontade de aprender.

Eu percebo que ele fica bem feliz, porque é elogiado. Quando a criança está sendo elogiada, ela tende a melhorar ainda mais. Agora, quando é criticado, é claro que também tem que ser criticado, mas tem que saber como fazer. No caso dele que está sendo elogiado eu estou sentindo que para ele está sendo muito bom. Cada vez que ele recebe um elogio, ele procura melhorar ainda mais. Se o caderno dele está organizado, ele procura organizar ainda mais. Agora, se criticar, já não quer fazer mais, eu percebo isso nele.

Eu pergunto a ela (neta) como é que está na escola e ela diz que está bom, que já sabe ler tudo, que já faz a tarefa sozinha. Porque antigamente ela não sabia e a mãe dela reclamava pelo fato de estar no terceiro ano e não saber ler. Eu falei para ela ter calma. Agora está tudo bem.

Os alunos se sentem bem quando são elogiados, valorizados pelo que fazem.

Ele quer chamar a atenção de que está construindo, por isso se esforça mais. Toda criança tem isso, se você dá um pouquinho de atenção, ela se sente especial.

Minha irmã está gostando, todo dia ela chega falando dos elogios que recebe.

Ela leva com muita naturalidade a escola e quando eu pergunto sobre a prova, ela fala: ‘Não, mãe, eu me saí mais ou menos ou eu me saí bem’. Ela se sente tranquila.

Geralmente ela (a professora) coloca ótimo ou parabéns. Ele me mostra o caderno para eu ver o que a tia escreveu. Mas ele mostra porque sabe que eu pego no pé dele; quando ela escreve coisa ruim, eu chamo a atenção dele. Por isso que ele me mostra quando tem coisa boa, para eu também poder elogiá-lo (risos).

É bem positiva, porque é conforme o incentivo da professora Linda Rosa. Se ela diz que ele está melhorando, ele fala isso para mim. Isso para ele é positivo, está fazendo ele crescer.

Quando a avaliação é para o bem, quero dizer, quando é elogio positivo, todo mundo se sente o máximo, mas quando fala que ele poderia melhorar, ele já fala que a tia é chata.

Os pais/responsáveis percebem que a avaliação que a professora Linda Rosa faz em sala de aula não se aplica somente aos procedimentos formais, como uma prova ou os deveres realizados em sala de aula e em casa, mas incluem momentos informais da avaliação, como considerações verbais positivas ou não, relacionadas a valores e atitudes que, de algum modo, complementam a avaliação da aprendizagem e sinalizam para a família e para o próprio aluno seu futuro escolar. Freitas (2009) assevera que

A informalidade do processo de avaliação é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua autoestima e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula (FREITAS, 2009, p.8).

IV - Acerca do acesso aos resultados da avaliação, um pai foi contundente ao dizer que

Os resultados da avaliação precisam ser mais bem divulgados. Essa questão de passar para os pais e de dar um retorno com relação ao que é feito na escola, como é que o aluno está, qual é o objetivo com o aluno é falho em relação à escola particular. Fazendo um paralelo, a gente percebe que a escola particular está mais preocupada em nos informar sobre o envolvimento do filho na escola. Em relação ao colégio público há certa consciência. A gente percebe que é passado esse retorno através da tarefa de casa, do livro didático, mas é muito pouco com relação ao valor da informação que poderia ser passada pela escola para nós.

Outro pai aludiu que o índice de resultados positivos da avaliação reflete o trabalho coletivo da escola:

O índice de aprovação é o resultado de um bom trabalho e dedicação da escola. Volto a dizer: é o trabalho de todo um conjunto: família, escola, aluno. É um sinal de que está todo mundo trabalhando bem, que está todo mundo preocupado. Se um faltar, já não se tem condições de realizar um bom trabalho.

Esses pais possuem consciência de que a participação e o envolvimento da família podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico da escola e beneficiar as aprendizagens dos filhos/estudantes, quando possibilitada a articulação entre os segmentos, a divulgação e compreensão dos resultados avaliativos, resultando assim em um trabalho colaborativo entre família e escola.

Algumas mães sugeriram que uma forma de serem informadas acerca dos resultados da avaliação da aprendizagem seria os alunos realizarem mais provas durante o mês.

Se tivesse como fazer uma avaliação a cada mês do conteúdo que está sendo estudado para poder ele (o filho) levar a provinha para casa e a gente ver o resultado sobre o que ele aprendeu ou não aprendeu, seria bom.

Uma provinha de avaliação por mês, como a colega falou, para nós ficarmos mais atentas ao que ela (a neta) fez durante o mês, seria legal. Porque nós veríamos em casa o que ela aprendeu ou deixou de aprender para tentarmos ajudar mais pra frente.

Os depoimentos sinalizam que os pais/responsáveis não só se interessam pela aprendizagem e resultados da avaliação dos filhos/estudantes, como não conseguem perceber outras possibilidades de procedimentos avaliativos que forneçam informações sobre a aprendizagem dos filhos/estudantes, além da prova.

Nesse sentido, Villas Boas (2008) propõe o uso de portfólios como oportunidade de imprimir uma dinâmica diferente ao trabalho escolar, além de possibilitar aos pais o acompanhamento detalhado do trabalho desenvolvido pelos filhos na escola.

Ainda segundo a autora, outros procedimentos avaliativos, como o uso de relatórios e pareceres “em substituição ao tradicional boletim escolar ou em complementação a ele” (*Idem*, p. 106), poderiam ser utilizados se fossem coerentes e compreensíveis para os pais/responsáveis, informando-os sobre o desenvolvimento das aprendizagens de seus filhos, tendo em vista a função formativa da avaliação.

Ainda de acordo com os depoimentos, os pais/responsáveis investigados parecem ter o entendimento de que os resultados da avaliação das aprendizagens constituem elementos para a ação pedagógica da professora Linda Rosa como para a família acompanhar e complementar o trabalho desenvolvido pela escola. Entretanto, sentem-se fragilizados diante da ameaça de um fracasso escolar dos filhos/estudantes.

Os registros positivos no caderno dos estudantes e os recorrentes elogios tecidos pela professora Linda Rosa quanto ao acompanhamento familiar contribuíram para elevar a autoestima dos pais/responsáveis. No entanto, é relevante que a avaliação informal positiva não se estenda somente às famílias que têm condições socioculturais e materiais de ajudar seus filhos, mas a todas pelos esforços dispensados, para que não seja mais uma prática que venha reforçar as desigualdades sociais existentes no sistema capitalista.

Considerando as proposições, é imperativo refletir e discutir estratégias alternativas de organização do trabalho da escola que minimizem o poder que o processo avaliativo não formativo exerce sobre a autoestima tanto dos estudantes como dos pais/responsáveis.

7.1.2 Tarefa de Casa: uma obrigação?

Eu ficava muito preocupada, tinha dia que eu nem dormia direito por causa disso, eu estava fazendo o dever para o meu filho. Eu me perguntava o que fazer, eu ligava para a Linda Rosa, eu mandava recados, eu falava com ela e ela sempre falando que era daquele jeito mesmo. Eu via que tinha que fazer alguma coisa, porque ele não estava aprendendo (Mãe da turma investigada, em entrevista).

Todos os pais/responsáveis que colaboraram com a pesquisa percebiam a tarefa de casa como prática escolar natural e obrigatória do estudante. Nenhum deles questionou seu uso ou valor. No entanto, os participantes da pesquisa fizeram referência a diferentes perspectivas acerca da prática da tarefa de casa. De acordo com os depoimentos, por meio da tarefa de casa é possível:

- ❖ Os pais/responsáveis perceberem se o estudante está aprendendo:

Quando o pai acompanha a criança no feitiço da tarefa. Aí você vai ver se a criança assimilou de verdade. Se ela não assimilou é uma forma de você avisar a professora que a criança está com defasagem nesse conteúdo.

Eu sempre tenho o hábito de corrigir a tarefa de casa. Ele (o filho) faz questão que eu corrija. Aí a gente percebe que ele está aprendendo e que algumas coisas precisam ser melhoradas.

- ❖ Fixar o conteúdo trabalhado pelo professor:

Ajuda a fixar o conteúdo dado em sala de aula.

O dever de casa serve para melhorar o conteúdo e aprender mais. Acho importante para ele estudar.

- ❖ Desenvolver o senso de responsabilidade dos filhos/estudantes:

É para o aluno aprimorar mais, ter mais responsabilidade e ver que tem uma obrigação para ser feita depois do período de aula.

A tarefa de casa? Eu diria que trouxe certa responsabilidade e estabilidade para a criança fazer as provas.

❖ Formar hábitos de estudo:

A professora passa tarefa de casa todos os dias. Só o fato de ficar resolvendo aquelas questões já cria uma rotina. A tarefa de casa, o estudo dirigido dentro de casa é uma forma da mãe dar atenção diferenciada para seu filho e criar hábito de estudo.

Serve para criar hábito de estudo e porque aprende mais, tem uma ocupação maior dentro de casa.

❖ Acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos:

É uma maneira de sabermos como que o filho está, se tem que tomar alguma atitude para ele melhorar. Sem o dever em casa não se sabe como ele está se desenvolvendo.

Sem o dever de casa, a gente não sabe como é que ele (o filho) está na escola. Além de servir para ensinar alguma coisa que ele não sabe e ajudar a professora.

❖ Ocupar o tempo ocioso dos filhos/estudantes no horário contrário à aula:

A tarefa de casa serve para ocupar o tempo da criança em casa, para não brincar na rua, ficar sem fazer nada.

Ter uma ocupação a mais dentro de casa e para aprender mais.

❖ Aproximar os pais/responsáveis dos filhos:

É também um meio de se comunicar com os pais em casa, porque infelizmente tem muitos pais e filhos que não se comunicam muito em casa. Meu filho gosta muito quando é uma experiência, uma receita, ele sempre chega em casa falando e, se tem que levar alguma coisa, ele sempre fala que não pode esquecer de levar.

Cria o hábito de ter uma relação e um diálogo entre pai e filho. Tem filhos que para os pais nem existem. Eu tenho até dó dessas crianças.

❖ Avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula:

O dever de casa é uma forma de avaliar também o professor, pelo conteúdo que ele está mandando o menino fazer.

Pela tarefa de casa que o filho faz a gente tá vendo se a professora está conseguindo ensinar.

- ❖ Para o professor avaliar o acompanhamento familiar e as condições socioculturais dos pais/responsáveis:

É importante para minha filha, como para a professora, porque ela vai ver se o pai e a mãe estão acompanhando em casa.

O dever de casa para o professor é uma forma de perceber se o pai ou o responsável está acompanhando atividade do filho, porque se a criança fez o dever todo errado e não teve nenhuma interferência... Se o responsável deu ciência é porque ele leu, mas se o pai deu ciência e continua tudo errado é porque o pai tem alguma dificuldade. Por isso ele (o pai) deixa passar, pelo fato de não ter conseguido perceber o que é certo ou errado dentro do exercício.

Foi possível perceber que tanto alguns pais/responsáveis quanto a professora Linda Rosa também consideravam o dever de casa como um procedimento avaliativo, por meio das evidências de aprendizagem:

Eu acho que o dever de casa é um complemento do dever do colégio. O tempo que o aluno está aqui, ele está aprendendo com o professor. O tempo que ele está em casa, ele vai levar um dever que é para o professor reavaliá-lo. Ele vai trazer o dever que ele fez em casa e vai reavaliar com o dever que ele fez aqui. No meu entendimento serve para reavaliar o aluno.

Serve para a professora ver se o aluno aprendeu o que foi ensinado em sala de aula, para avaliar o conteúdo.

Eu acho extremamente importante esse método (processo) avaliativo, porque observa o aluno todos os dias. Só um dia que fica sem tarefa de casa. É uma forma de acompanhar a aprendizagem.

O dever de casa é muito importante, eu acho que nunca tem que acabar, porque é uma forma que o aluno tem de saber se ele mesmo está dando conta de fazer o dever sozinho, sem a presença da professora.

A forma como os pais/responsáveis concebiam o dever de casa e percebiam suas finalidades coincidia com as intenções da professora Linda Rosa. No entanto, cabe refletir: como considerar o dever de casa como um procedimento legítimo de avaliação da aprendizagem se não há clareza da autonomia dos estudantes na realização das tarefas propostas e critérios de atuação dos pais/responsáveis junto aos filhos? Faz-se necessário atentar para espaços reflexivos coletivos acerca dos objetivos do dever de casa.

Uma constatação que emergiu da análise dos dados se refere à forma como os pais/responsáveis se sentiam diante da exigência da realização das tarefas de casa pela professora Linda Rosa.

Para a maioria dos pais/responsáveis havia um sentimento de obrigação em fazer com que os filhos não deixassem de realizar as tarefas de casa, assim evidenciados:

I - Mesmo quando não tinham condições de ajudar, por desconhecerem os exercícios propostos ou por não terem disponibilidade de tempo para auxiliar, os pais/responsáveis tentavam de algum modo garantir a feitura do dever de casa solicitando ajuda de outras pessoas (irmãos mais velhos, parentes, vizinhos). Alguns ainda realizavam as atividades a partir de seus conhecimentos.

Os pais devem ensinar e acompanhar o dever de casa. Agora, se o pai ou a mãe não sabe é uma coisa. Eu acho que acompanhar é uma obrigação, mas se você sabe, vai deixar o menino sem fazer?

Eu disse para minha filha que eu ia ensinar do jeito que eu sabia ou ela ia aprender com a tia.

Os meus são dois. Quando chegam da escola, são duas pauladas para fazer. Aí tem horas que eu não sei, eu fico perdido, de vez em quando o mais velho ajuda o pequenininho a fazer o dever.

Apesar de não saber ler, eu peço para ela (filha) fazer o dever e eu fico observando. Quando ela tem dúvidas, peço para minha cunhada ou para a filha da vizinha ajudar.

II - Outros pais/interlocutores, mesmo sem condições financeiras favoráveis, buscavam formas de colocar os filhos/estudantes na aula de reforço. Dessa forma, diziam que se sentiam menos constrangidos pelas “dificuldades de aprendizagens” apresentadas pelos filhos/estudantes, demonstrando atitude de colaboração:

Os pais devem ajudar a solucionar as dúvidas, explicar para os filhos o que não está sendo entendido [...].

Eu vi que ele (o filho) estava com muita dificuldade para fazer o dever de casa, praticamente eu estava fazendo o dever para ele. Então, eu conversei na primeira reunião com a professora Linda Rosa o que ela pensava e ela me falou que achava bom que eu colocasse mesmo no reforço escolar e na mesma semana eu o coloquei.

Pela avaliação da professora, eu entendi que ele realmente está com muita dificuldade. No meu entendimento ele ainda precisa de uma aula de reforço para acompanhar melhor a turma, porque na ficha de acompanhamento, ela marcou um monte de coisas.

III - Alguns relatos evidenciaram que os pais/responsáveis tendem a atribuir a culpa aos próprios filhos/estudantes, responsabilizando-os pelas dificuldades apresentadas na realização das tarefas de casa. Desse modo, eles acabam eximindo a professora Linda Rosa de

sua responsabilidade. Algumas mães relataram ainda o desgaste emocional e as dificuldades nas relações com os filhos, ocasionados em função das tarefas de casa.

Se a professora ensina uma coisa hoje e o seu filho não entendeu, não tem como ela (a professora) ficar passando a mesma coisa sempre. A professora explica aqui e o pai explica em casa. A escola ensina e os pais terminam de explicar o conteúdo, porque, se o aluno não entendeu, o professor não vai ficar o ano inteiro passando a mesma coisa para ele.

Meu filho continua errando nos deveres de casa porque ele não presta muita atenção no que faz. O problema está com ele, ele fica muito desatento, quando ele erra e a gente explica, ele fala que entendeu e quando eu mando fazer, não dá conta. Parece também que ele só dá conta de fazer quando nós estamos por perto, se a gente vira as costas, ele já não dá conta. Eu não sei se isso é preguiça ou se é realmente porque ele não está acompanhando.

O professor não tem obrigação de ficar repetindo o conteúdo, é o aluno que tem que saber fazer o dever.

Meu filho não sabe porque não quer. Quando ele tem dúvidas, quer que eu faça o dever para ele.

[...] É difícil porque ele falava que não estava entendendo direito o dever e quando ajudava eu não tinha muita paciência. Sabe, quando você fala algo e o menino não escuta e ainda parece que ele esqueceu? Pois é, eu ficava nervosa, gritava muito e eu vi que isso estava prejudicando. Ele já estava ficando com medo de fazer o dever de casa, porque eu gritava muito com ele, eu não tinha paciência e até hoje não tenho, tanto é que quando eu falei que ia tirar do reforço, ele implorou que não. Chorou, porque a tia dele do reforço tem mais paciência, ela é professora aposentada, então tem mais vocação para isso do que eu.

IV - Ao mesmo tempo em que alguns pais/responsáveis estavam convictos de que o ensino era da responsabilidade da professora, eles se sentiam corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes:

Quem tem que ensinar é a professora. Mas o que a gente entende, ensina. O que a gente não sabe, volta sem fazer.

Na sala de aula a professora acompanha e direciona e em casa é da mesma forma. O pai e a mãe, eles têm que acompanhar e direcionar, ajudar numa pesquisa, orientar. A função é a mesma que o professor tem na sala de aula.

Quem tem que ensinar é a professora e quem tem que acompanhar é o pai, senão nem precisava ir para a escola, você mesmo formava o seu filho. É claro que se ele não souber o que a professora passou para casa ou não entendeu como é que é feito, é que o pai vai ensinar.

Eu diria que os dois têm que andar juntos, só que nós temos consciência de que a escola lida com a parte mais importante nesta questão, mas a família não deixa de ter a sua importância no acompanhamento, com a preocupação com o desenvolvimento do aluno.

Os relatos evidenciaram que alguns pais/responsáveis, além de assumirem ou complementarem a função principal da escola, a de ensinar, transferiam para seus filhos/estudantes a culpa pela não-aprendizagem. Apenas uma mãe, em entrevista, ponderou que sentia necessidade de esclarecer com a professora Linda Rosa por que sua filha estava tendo dificuldades para realizar as tarefas de casa com autonomia:

Eu procuro só tirar as dúvidas da minha filha. Eu penso que ela deve fazer o máximo possível sozinha. Ela tem que pesquisar e estudar. Quando ela não sabe, penso que devemos questionar a professora sobre o que está acontecendo [...] Às vezes, ela não sabe o conteúdo da tarefa de casa. É algo que me causa estranhamento.

Nesse processo, a professora Linda Rosa também avaliava o estudante de acordo com a avaliação que se fazia do acompanhamento dos pais/responsáveis, uma vez que a família tinha conhecimento que a escola exigia o apoio familiar, informada por meio do Manual do Aluno, pela assinatura do termo de compromisso e pelas reuniões de pais realizadas pela direção e professora em sala de aula.

O aluno que não participa da tarefa de casa e não tem acompanhamento familiar com certeza o sucesso não será o mesmo, disso eu não tenho dúvida [...].

Por meio de depoimentos, a professora Linda Rosa, em entrevista, deixou claro que a avaliação do acompanhamento familiar se estendia:

Às tarefas de casa, aos retornos dos bilhetes, que é uma forma de comunicação que entra em contato com o pai na questão disciplinar ou na questão da aprendizagem. Isso faz muita diferença nesse processo e também a parceria dos pais tanto nos retornos do que vai por meio de bilhetes e também na execução e acompanhamento das tarefas de casa. Porque geralmente na tarefa de casa nós passamos o conteúdo que foi trabalhado no dia. Então, se houver esse acompanhamento por parte dos pais, as coisas fluirão melhor.

Assim, dava a entender que se o estudante que não tinha um bom acompanhamento dos pais/responsáveis, havia grande probabilidade de não ter um desempenho satisfatório como os demais que eram assistidos por seus familiares. Nessa perspectiva, quando a avaliação da aprendizagem não exerce sua função formativa, acaba atendendo a uma hegemonia social, ao desconsiderar as realidades e diferenças socioculturais das famílias, tendo como consequência a não-garantia de condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Observa-se que a prática da tarefa de casa na escola investigada era realizada à revelia dos pais/responsáveis pelo fato de não terem participado dos pressupostos que envolvem o dever de casa. Ter a família como agentes educativos no dia a dia dos estudantes implica parceria educativa. Essa proposta de atuação, segundo Nogueira (2002), consiste em a escola reunir-se com os pais/responsáveis para discutir o planejamento e as diretrizes da tarefa de casa, “deliberando sobre periodicidade, quantidade, critérios de correção e avaliação, usos e outras propostas sugeridas pela comunidade escolar” (*Idem*, p. 128).

Algumas percepções dos pais/responsáveis parecem refletir práticas pedagógicas e avaliativas que reforçam a deficiência da escola e colocam sobre o estudante e sua família o peso do fracasso escolar. Todavia, a corresponsabilidade pela tarefa de casa como ação educativa conjunta, envolvendo os pais/responsáveis e a escola, redundará em maiores chances de êxito por um ensino de qualidade para todos.

7.1.3 Alusões ao Bloco Inicial de Alfabetização⁵⁷

*BIA? Eu nem sei o que é BIA, isso é bimestre?
(Mãe da turma investigada, em entrevista)*

Embora a escola acreditasse que os pais/responsáveis conheçam a proposta pedagógica do BIA e a política de não-retenção dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os relatos sinalizaram compreensão parcial acerca das práticas e registros avaliativos, sendo que nem todos os pais/responsáveis tinham clareza das concepções que orientavam o processo ensino-aprendizagem.

As percepções dos pais/responsáveis acerca da proposta do BIA evidenciaram:

I - Um olhar positivo referente às mudanças no processo avaliativo:

Eu acho que a cada ano, a Secretaria de Educação está fazendo algo para melhorar. Essa forma diferente de avaliar a criança é porque o índice de reprovação era grande e para diminuir, eles mudaram.

Acho melhor assim (referindo-se ao relatório do BIA), porque a nota dá medo. Quando o filho vê escrito, dá medo de mostrar para os pais e vergonha dos colegas.

O fato de não ter nota, eu acho que a avaliação fica mais flexível.

⁵⁷ A dissertação encontrava-se em fase final quando a última versão do BIA (SEDF, 2010) foi oficialmente divulgada para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Por não haver nota, até a gente se sente meio perdida, eu só sei que ele (o filho) foi bem.

É... eu sinto falta da nota, mas eu tenho visto que desse jeito ela (a filha) tem desenvolvido bem.

No 1º e 2º anos é a alfabetização, aí a criança está aprendendo a ler, a conhecer as letras. No 3º ano, ela já sabe tudo!

II - Enquanto alguns pais/responsáveis valorizaram as mudanças ocorridas no processo avaliativo para a melhoria da aprendizagem, outros teceram críticas ou se opuseram à política de não-retenção dos estudantes, baseados em argumentos como grau de maturidade, falta de comprometimento da família ou de responsabilidade dos filhos/estudantes:

[...] Mas também não adianta nada o aluno ir para outra série se ele não tiver maturidade para acompanhar a turma.

Eu penso que alguns pais deixam correr solto porque sabem que não vai ter reprovação. Também acho que está errado porque pode ser que um aluno passe sem saber, sem o preparo adequado para o próximo ano [...] Os primeiros anos, eu penso que são os mais importantes, a escola tem que “puxar” mais.

A facilidade de hoje está ajudando os meninos a não se interessarem.

Esse sistema de não ter reprovação tirou a responsabilidade do aluno. Eles (os estudantes) não levam a sério.

III - Alguns interlocutores manifestaram dificuldade em compreender os níveis de aprendizagens⁵⁸ utilizados pela professora Linda Rosa, como referência para avaliar a aprendizagem dos filhos/estudantes:

Eu entendi o que era relatório, só não entendi o que eram esses níveis de aprendizagem: A1, A2...

Para eu entender como está o desempenho da minha filha, eu relacionei o A3 à nota. Eu acho que corresponde mais ou menos ao sete ou ao oito. Assim, eu consigo entender melhor.

Para falar a verdade, eu não sei nem o que significa esse PS e S. É bom quando as professoras escrevem, mas essas abreviações eu não sei, não. Ele já estava também naquele negócio de escadinha e no último limite.

⁵⁸ Os níveis de aprendizagens referem-se às hipóteses de pensamento (estágios) da criança, no processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura, fundamentados na teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e no pensamento construtivista de Jean Piaget. Os estágios de pensamentos correspondem aos seguintes níveis de aprendizagens: pré-silábico (PS), silábico (S), alfabético (A), alfabetizado 1 (A1), alfabetizado 2 (A2), alfabetizado 3 (A3) e alfabetizado 4 (A4). De acordo com esses níveis, a professora desenvolve atividades pedagógicas específicas com intuito de avançar os estudantes no processo de alfabetização, servindo como referência para avaliar a aprendizagem.

Eu não sei o que é A2, o que significa eu não sei. Tudo o que eu sei é que para ele passar de ano ele tem que estar no A4. Ele que não fique na escadinha para ele ver... Ele vai levar uma surra (Falou com certo receio).

O ano que vem vai ser diferente... Vou perguntar logo quais são os critérios de avaliação, sobre esses níveis para eu ter mais condições de acompanhar minha filha em casa, não exigir muito e valorizar o que ela sabe.

Pois é, sobre esses níveis, A, B e C, eu realmente não sabia. Só tive conhecimento que minha filha era avaliada pelas tarefas de casa, conforme as atividades do dia a dia que ela fazia em sala de aula, pela pontualidade, assiduidade e provinhas avaliativas. Agora, esse nível aí, eu, realmente, não conhecia, eu não conhecia [...]. Pois é, naquele dia lá, eu achei que era outra coisa, eu interpretei de outra maneira.

Essa mesma mãe, em entrevista, expressou seu descontentamento por não ter sido esclarecida acerca dos níveis de aprendizagem:

Aí, você vê lá nível tal e imagina alguma coisa, mas não sabe realmente do que se trata. Porque no caso, aquela ficha é feita pra quê? Para os pais saberem como se encontra o seu filho. É um dos objetivos daquela ficha. Porque um dos objetivos é a professora avaliar para saber se vai aprovar a criança ou não. Mas o outro é para o pai entender como se encontra o filho, né? Aí você lê, interpreta de forma errada porque você não foi esclarecida. Então, nesse sentido para entender melhor como minha filha é avaliada, teria que ter sido feito um trabalho de esclarecimento... Não sei, talvez uma reunião, alguma coisa no começo do ano para informar aos pais de que maneira a criança vai ser avaliada durante o ano, porque aí facilita. Na verdade, isso nunca foi colocado em pauta, né? Só fala: 'A criança está bem ou não está bem, tem que melhorar nisso ou naquilo' Mas não fala: seu filho vai ser avaliado dessa forma: Como é que funciona isso? Aí todo mundo, né, iria entender.

Após ter ponderado com a interlocutora que talvez a professora Linda Rosa não esclarecesse os critérios avaliativos por não perceber que os pais/responsáveis desconheciam os níveis de aprendizagem, a mãe fez a seguinte autoavaliação:

Eu não procurei, não foi porque eu não tinha interesse em saber. Eu achei que eu estava sabendo. Agora, no momento que eu lia lá (no registro avaliativo), eu achava que a minha interpretação estava correta, né? De repente, foi uma falta de comunicação mesmo. Vou procurar me informar melhor no ano que vem, ainda que a professora não fale, vou tentar saber e pedir para a professora me explicar como vai ser feita a avaliação. Porque, na verdade, também foi uma falha minha, eu poderia ter feito isso, né? E aí o ano que vem será um novo ano.

Durante a pesquisa em campo, ao dialogar com a supervisora pedagógica, mesmo ela tendo orientado os docentes que fossem dadas as devidas explicações acerca dos níveis de aprendizagem durante as reuniões de pais, ficou claro que nem todos os professores se preocuparam em proceder de tal modo.

Segundo depoimentos de alguns pais/responsáveis, eles se angustiarão menos se fossem esclarecidos acerca dos critérios avaliativos da aprendizagem para terem mais condições de avaliar o trabalho da escola, da professora e ajudar a instituição.

IV - O depoimento da mãe, a seguir, parece sinalizar o desconhecimento de outros princípios metodológicos do BIA (SEDF, 2006) desenvolvidos pela escola, como o Projeto Interventivo e os reagrupamentos, mencionados anteriormente no corpo deste trabalho, como intuito de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e dispensando a prática de aulas de reforço no horário contrário à aula, como era previsto no sistema de ensino seriado:

[...] Minha filha foi avaliada em vários aspectos durante o ano. Fui chamada, quando foi preciso para poder acompanhar. Agora, sim, o que eu acho que poderia fazer, que eu nem sei se a escola tem essa possibilidade, de repente até tem, é colocar um professor de reforço na escola, entendeu? Tipo assim, no outro horário de aula. Porque às vezes, só a gente, os pais em casa... No meu caso, graças a Deus eu tenho uma estrutura, eu tenho até tempo em casa de estar acompanhando. Mas no caso de outras crianças que o pai chega à noite? De repente, um professor pode dar aulas de reforço na escola para ajudar.

V - Fundamentados pelo modo como era conduzido o processo avaliativo pela professora Linda Rosa e pelas práticas avaliativas do sistema seriado, pelo qual muitos pais/responsáveis passaram, alguns defendiam a prova e notas em detrimento de procedimentos avaliativos previstos pelo BIA, como o uso do registro avaliativo:

Eu não gostei da mudança. Eu preferia a prova com nota como era antes. A gente avalia melhor o aprendizado do filho. A gente era avaliado assim e eu gostava da forma de como era realizada a avaliação. E olha que eu terminei em 2001.

[...] É melhor a prova. Eles (os alunos) sabem que estão bem pela nota recebida.

Eu ainda acho que a nota levanta um pouco da autoestima. Esses dias minha filha queria compartilhar a alegria dela quando todo mundo estivesse reunido na minha casa para dizer que tirou 10 e acertou tudo.

Eu acho que a nota ajuda a autoestima da criança. Ainda penso que deveria existir a nota, não deveria ter saído.

No caso do meu filho, às vezes ele se avaliava pelo boletim. Olhava e falava: Mãe, eu tenho que melhorar. Os alunos se avaliam pelas notas.

Esse relatório tem um lado bom e um ruim. O bom é que ela (a professora Linda Rosa) vai pegando todos os aspectos positivos e vai colocando lá. Os pontos fracos são aqueles que meu filho precisa melhorar. A prova ele sabe que é só ele sentar e se concentrar.

Tem coisas aqui (no relatório) que não dá para entender. Eu acho que tinha que ser mais no popular, está muito técnico.

VI - Apesar de alguns pais/responsáveis se sentirem inseguros com as mudanças ocorridas no processo avaliativo, percebem que a avaliação não se restringe ao conteúdo e reconhecem o valor formativo da avaliação:

A nota é um referencial para nós que somos leigos na questão da avaliação, saber se o aluno foi bem ou mal avaliado, né? Qual foi o grau de aprendizado que teve. A nota passava isso pra gente. Mas, se nós formos analisar bem na verdade a nota não significa tanto. A professora é que vai estar presente no dia a dia, que vai realmente perceber o desenvolvimento do aluno, se ele está capaz ou não de passar para a série seguinte. É claro que a gente fica meio assim, né?

Essa maneira de avaliar está sendo muito boa porque está mudando. Está se preocupando não só com o desenvolvimento da criança, mas levando em conta a maneira da criança agir com outra criança [...] A professora não está lutando só pelo conhecimento da caneta, o que deve saber para um dia, quando for perguntado ou for fazer uma prova, ele saber responder.

A nota em si é um referencial de avaliação pedagógica, né? Agora, quem vai avaliar a pessoa, o cidadão em si, é o professor. Acho que essa visão além da nota tem que ser trabalhada com o professor. Avaliar da forma que ele procure relatar o que o aluno consegue fazer, principalmente nesta fase aqui [3º ano do BIA]. Que ele relate que o aluno pode ter dificuldade X, mas que ele também demonstra capacidade. Que ele tem capacidade de aprender, de melhorar como pessoa [...].

O que acontece? Nós, pais, devido a um método antigo de avaliação, já estávamos acostumados, esclarecidos e conhecedores de como seria essa avaliação, através de notas. Hoje, a única coisa que tem que ser feita é haver o esclarecimento de que mudou, de que não há mais a nota. E que agora tem os conceitos, que com certeza valorizam mais os alunos, as notas valorizam menos. A avaliação de hoje valoriza mais, porque ela reconhece outras habilidades, que a criança é capaz. É mais humana, sabe, Rose? É capaz de avaliar o aluno como um todo, não só ali, naquele teste ali, que fez na hora. A criança, de repente, não estava bem. Então, com certeza essa forma de avaliar, na forma de conceito, valoriza mais a criança e até de repente, no fundo no fundo, reconhece mais a criança como ser humano.

VII - Questionados sobre como ocorria a avaliação no terceiro ano do BIA, os interlocutores relataram suas percepções, muitas já citadas no corpo deste trabalho. Destaco o seguinte depoimento por representar toda a problemática e implicações oriundas do não entendimento de uma proposta pedagógica:

Foi explicado. Eu não sabia desse BIA. Eu fui lá saber e fiquei voando no início, mas agora eu entendi. Só que ainda tem muita gente que nem gosta de falar sobre isso, porque eles não entendem. Aí, eles só vão concordar, não vão falar nada.

A crítica dessa mãe procede, uma vez que alguns pais/responsáveis, por não compreenderem como ocorre a avaliação da aprendizagem dos filhos/estudantes, irão apenas ouvir, sem discordar ou mesmo discutir os procedimentos avaliativos adotados pela escola, ou

ainda, se reportarão à época em que estudaram para se posicionarem contrários às mudanças propostas para o ensino.

Assim, não adianta os pais/responsáveis saberem somente que o aluno é retido no 3º ano do BIA; mais que isso, esclarecer os critérios avaliativos é uma forma dos pais/responsáveis acompanharem melhor o processo ensino-aprendizagem, aspecto fundamental para uma efetiva participação dos mesmos na ação educativa dos filhos/estudantes.

Segundo a professora Linda Rosa:

[...] Mesmo mudando o sistema avaliativo ou se houver uma interferência cultural, o que vale é a nota dez. Em tudo hoje nós precisamos de uma nota entre zero e dez: eu fiz um bolo, eu peço a nota; eu fui jogar no campinho, o jogo ficou 7 x 5. Então, nas nossas cabeças vale a nota, não adianta mudar o sistema... Ainda não mudou na cabeça dos pais, nem das crianças e nem nas nossas. Você dá dez questões e coloca peso um (1) em cada uma, só que eu não tenho mais boletim, o conceito ou a menção, mas para eu saber se o aluno está bem, ele tem que estar para mim numa escala de zero a dez [...] Eu fui da época da seriação, da época do zero a dez. Assim como eu estou na época do BIA, fui da época de todas as interferências que houve no sistema, dos conceitos, dos relatórios. Mas, não adianta, o que vale nas nossas cabeças é a escala de zero a dez. Se eles (os estudantes) perguntassem quanto haviam tirado naquela prova de ciências e eu dissesse que ele foi bom, regular ou satisfatório, eles não iriam entender que estão na média de sete a nove. Por exemplo, se eu falar que ele tirou zero ou se eu falar que o rendimento dele foi insatisfatório, qual é a forma que ele vai entender melhor?

Por mais bem intencionada que a professora Linda Rosa estivesse em facilitar o entendimento dos estudantes acerca do resultado da prova de Ciências, é uma questão para ser repensada. Até que ponto a escola, por meio de suas práticas avaliativas, não está contribuindo para a manutenção de lógicas centradas no resultado que quantificam o saber, fruto de anos de uma cultura avaliativa classificatória?

Modificar a forma de entender a avaliação da aprendizagem implica compreender a mudança na concepção do ensino e da aprendizagem. Essas mudanças por si só justificam a escola preocupar-se em implementar espaços de participação e de discussão para os pais/responsáveis conhecerem e compreenderem os fundamentos e finalidades do ensino não-seriado, além de estratégias mais consistentes de formação docente, para que “possam apropriar-se criticamente das propostas de ciclos e tornar-se sujeitos nos processos de construção de um modelo de escolarização que pretende superar as limitações da escola seriada” (MAINARDES, 2009, p. 86).

É importante salientar que, se os docentes da escola pesquisada não mudarem suas concepções de avaliação e não compreenderem os princípios do Bloco Inicial de Alfabetização, será difícil aos pais/responsáveis entenderem a lógica do ciclo.

Assim, na oportunidade de compreenderem os pressupostos avaliativos da aprendizagem, os pais/responsáveis poderão posicionar-se criticamente, tirar dúvidas, expor suas dificuldades, dar sugestões, enfim, tornarem-se protagonistas do processo avaliativo da escola.

7.1.4 Bilhetes: o que eles dizem?

Considerado pela professora Linda Rosa, segundo suas palavras, *uma forma de comunicação que entra em contato com o pai para tratar sobre a questão disciplinar ou da aprendizagem*, o envio de bilhetes era uma prática normal entre os pais/responsáveis e a professora para tratar de assuntos referentes ao desempenho escolar dos estudantes, às atitudes comportamentais e, principalmente, aos deveres de casa.

Os pais/responsáveis que faziam uso dessa forma de comunicação relataram que os bilhetes atendiam as seguintes finalidades:

I - Era uma forma de minimizar as dificuldades de acesso à escola:

Os bilhetes é uma forma de se comunicar com o professor. Porque a única forma de nos comunicarmos é indo à escola e no meu caso, como eu comecei a trabalhar não tem como eu ficar indo lá e avaliar como é que o meu filho está na escola. Por isso, eu gosto do bilhete. É bom saber que ela olha o caderno dele todo dia, por causa do dever de casa e dos bilhetes que envio.

Eu vejo como uma coisa boa, você tira as suas dúvidas, esclarece muitas coisas sem ter a necessidade de vir aqui (na escola) para falar com a professora.

O bilhete facilita a comunicação pela dificuldade de estar mais presente na escola.

II - O bilhete era um meio de esclarecer dúvidas de como ajudar os filhos/estudantes na realização das tarefas de casa.

[...] Agora, em relação ao dever de casa, ele (o filho) fica um pouco nervoso quando eu não consigo explicar claramente alguma coisa. Às vezes, eu até penso em mandar um recado para a professora pedindo para ela me explicar melhor pra eu ter condições de explicar melhor para ele o dever.

III - Nas interações entre pais/responsáveis e a escola, os bilhetes não só cumpriam função social, comunicativa, mas avaliativa.

Nota-se que as mensagens traziam em seu bojo algum tipo de avaliação. Os pais/responsáveis ou a professora Linda Rosa, ao perceberem as dificuldades de aprendizagem pelas tarefas propostas para serem realizadas em casa ou na sala de aula e/ou em função das atitudes comportamentais dos estudantes, tanto um quanto o outro procuravam socializar percepções e sentimentos acerca do desempenho escolar dos alunos e, implicitamente, avaliavam o papel social de cada um. Os seguintes bilhetes enviados à professora Linda Rosa evidenciaram esses aspectos:

Linda Rosa, gostaria que agendasse um horário hoje à tarde ou o mais tardar, amanhã à tarde para tratar do desempenho da Bianca⁵⁹. Gostaria de lhe pedir que ela sentasse à frente, ou seja, na primeira carteira. A intenção é ver se ela melhora um pouco mais. Grata. Lourdes.

Não dá para entender nada. E, por favor, olha o caderno dele quando terminar de escrever, porque ele só escreve... (A última palavra desse bilhete estava ilegível).

Professora Linda Rosa, o Nildo não fez a tarefa de casa, pois ele disse que não entendeu nada. E eu não vou mais ajudar ele a fazer as tarefas, porque é praticamente eu que faço. Fiz ele escrever todos os enunciados de novo, e mesmo assim, ele não entendeu. A matéria do caderno de geografia está incompleta. Acho que se eu ajudar sempre ele, não vai ser ele que vai fazer o dever. Toda vez que eu ajudo, tenho que explicar toda matéria e ainda escrever em folha de rascunho o que é para escrever. Pedi para ele te perguntar quando ele não entender. Na minha opinião, acho que dever de casa é para a criança assimilar o que aprendeu ou escutou na sala de aula. Ele vai ter aulas de reforço, mas a pessoa que vai dar está viajando e só chegará daqui uns 15 dias. Estou muito preocupada, acho que ele está muito atrasado porque ele já está na 2ª série e já era para ele estar bem adiantado. Acho que o reforço vai ajudar melhor do que eu, pois não tenho muita paciência para ensinar.

Esses depoimentos trouxeram um elemento que Perrenoud (1995, p. 91) define como o *go between*, o aluno mensageiro, pelo qual a escola e a família se comunicam, exercendo certo poder positivo ou negativo nessa relação pelo o que é dito pelos filhos/estudantes. Nesse sentido, “potencialmente, tudo o que se passa na aula pode ser levado ao conhecimento dos pais” (*Idem*, p. 108). Estes, por sua vez, avaliam o trabalho da escola e da sala de aula pelo olhar, interpretação e fala dos alunos. Eles se posicionam, tecem comentários e, para compreenderem o que de fato ocorreu, utilizam-se de bilhetes para esclarecer as situações relatadas.

⁵⁹ Os nomes utilizados nos bilhetes são fictícios para preservar a identidade dos pais/responsáveis e dos estudantes.

Normalmente a professora Linda Rosa era receptiva aos bilhetes enviados pelos pais/responsáveis, sempre procurando elogiar o acompanhamento familiar e confortar nas preocupações. Cabe explicitar que não foi possível o acesso a todas as respostas dos bilhetes anteriormente citados:

Mãezinha, tenha calma. Se Deus quiser, quando a auxiliar chegar, as coisas irão mudar. Dentro de sala de aula, seu filho está participando bem. Fico muito feliz com o seu acompanhamento. Quem dera se todas as mães fossem como você. Beijo. Linda Rosa em 06.04.10.

Ele já melhorou muito com a sua ajuda. Obrigada pelo acompanhamento.

Alguns bilhetes/recados redigidos no caderno das crianças pela professora Linda Rosa indicavam aspectos para ser melhorados quanto ao conteúdo trabalhado e às atitudes comportamentais dos estudantes, exigindo dos pais/responsáveis que os filhos/estudantes cumprissem suas obrigações com a aprendizagem:

Teve umas duas vezes que o meu filho não fez o dever de casa e ela perguntou por meio do bilhete o que havia acontecido e chamou atenção. Eu nem pude nesse dia mandar um bilhete respondendo para ela, porque as coisas aqui em casa estavam reviradas.

Um dia desses, eu vi um bilhete de que o meu filho estava escrevendo o nome errado. Eu achei interessante ela ter prestado atenção aos detalhes.

Dona Felicina, Bom dia! Por favor, converse com o seu filho sobre a participação e interesse nas aulas. Peça a ele para que brinque menos, só assim a aprendizagem poderá acontecer. Certa das providências, agradeço o carinho. Linda Rosa, em 27.04.10. Ciente: _____

Finalizo este item reportando-me ao próprio Perrenoud (1995, p. 105), “a escola é uma máquina de avaliar”, pois a avaliação está presente em toda ação, até mesmo por meio de um bilhete.

7.2 Outras possibilidades na perspectiva dos pais/responsáveis

O paradigma tem que ser quebrado. Temos que procurar nos aproximar mais da escola, ter mais ação no ambiente escolar.
(Pai de um aluno, no grupo focal)

É trivial ouvir que os pais/responsáveis têm dificuldade em conceber uma escola diversa daquela em que estudaram. Entretanto, foi possível evidenciar que muitos podem

contribuir a partir de suas percepções e do significado que atribuem ao trabalho realizado pela escola, em benefício do sucesso escolar dos filhos/estudantes.

Ao serem convidados a se manifestarem acerca das sugestões para reorganização do processo avaliativo, os pais/responsáveis foram além, não se detiveram na pergunta e deram sugestões alusivas a outros aspectos que envolvem o trabalho escolar.

Apresento de forma pontual os temas por eles abordados, seguidos das sugestões:

I - Melhoria da qualidade do ensino

Para os pais/responsáveis, elevar a qualidade do ensino passa pelo amor e dedicação à profissão, pela redução do número de alunos em sala de aula, valorização profissional por meio da melhoria salarial e formação de professores:

A pessoa tem que ter dom, não adianta ser um profissional só por ser.

O profissional que faz por fazer, não vai fazer direito. É preciso gostar do que se faz.

Se diminuísse o número de alunos em sala de aula, seria melhor para a professora dar maior atendimento aos alunos com mais dificuldades ou se tivesse uma estagiária em sala de aula... Talvez essa seja uma realidade muito distante, né?

A quantidade grande de alunos em sala de aula atrapalha tanto a avaliação do professor quanto a aprendizagem do aluno. Às vezes numa turma de trinta alunos, se quinze estiverem com dúvidas, ela não vai poder parar o conteúdo para atender aqueles quinze, ela vai ter que continuar o assunto. Deveria ter uma pessoa na sala de aula para poder ajudar a professora e dar assistência aos alunos.

Eu acho que o salário de professor deveria ser maior [...], o professor trabalha muito mais.

Referindo-se à formação docente, o relato de um pai chamou a atenção pelo nível de criticidade ao comparar a formação dos professores na época em que estudou com a formação docente atual. Para ele, a formação em nível superior proporciona ao docente mais conhecimento e melhores condições de avaliar a aprendizagem dos estudantes:

[...] Mudou outra coisa. Hoje, o professor para dar aula tem que ser formado em pedagogia. Então, a avaliação é melhor, o conhecimento também é melhor. [...] Porque a avaliação de hoje tanto serve para o aluno estudar, como para o professor ensinar. Tem que ter uma formação para ter uma avaliação melhor.

A percepção desse pai remete a um tema discutido atualmente nos cursos acadêmicos. De acordo com Villas Boas (2007), “a avaliação tem sido um saber marginalizado na

formação de professores” (*Idem*, p. 116). Na perspectiva de uma educação emancipatória, citada pela autora, os cursos de formação precisam dar unicidade entre a teoria e a prática. Para isso, é imprescindível não mais negligenciar saberes essenciais à prática pedagógica de um futuro professor, mas capacitá-lo de modo que possa atuar, consciente de seu fazer pedagógico.

II - A prática pedagógica *versus* critérios avaliativos

Outra sugestão dada por uma mãe refere-se à metodologia para atender as reais necessidades dos estudantes para evitar retenções:

Lembrei-me de mais uma coisa... Antes da criança reprovar ou se a criança está com muita dificuldade, a professora deveria mudar o método. Porque de repente a criança não está se adaptando ao professor ou não consegue compreender a dinâmica. Cada ano é diferente: um ano o meu filho está bom, no outro ele está ruim. Eu não entendo, mas acho que às vezes o problema não é com o aluno, mas com o professor.

Diferente da percepção de outros pais/responsáveis, essa mãe ainda é contundente ao dizer que:

Sempre nós culpamos o aluno, mas nem sempre o professor está apto para ensinar, quero dizer, apto para explicar. A gente acaba percebendo que lá nos bastidores a realidade é diferente, se o aluno tiver interesse em participar, ótimo, mas se não tiver...

Quanto ao Bloco Inicial de Alfabetização, as sugestões dadas refletem novamente a relevância dos pais/responsáveis serem esclarecidos acerca dos critérios avaliativos:

Agora, a única coisa que falta é isso, é o esclarecimento. É o conhecimento dos pais sobre essa nova forma de avaliação, para que eles possam acompanhar o filho em casa. Porque, a partir do momento que o pai conhece a forma como o filho está sendo avaliado, ele tem a clareza e tem uma forma de acompanhar o filho em casa, exigindo, motivando, reconhecendo o esforço, né? Eu acho que isso aí anda tudo junto.

III - Conselho de Classe

Algumas mães perceberam que podem participar de forma mais efetiva no processo avaliativo da escola por meio de instâncias avaliativas mais consistentes, como o Conselho de Classe:

Eu acho que seria bacana se houvesse um conselho de classe com a participação dos pais. Coisa que não tem aqui, pois quando eles nos chamam para as reuniões já está tudo explicado, tudo resolvido. É uma sugestão. Poderia ser feito um conselho de classe com a nossa participação, os nossos filhos sendo avaliados pelo professor e a gente participando, sabendo o que está acontecendo. A reunião de pais é muito rápida e vaga, a gente chega à reunião, chamam pai por pai, falam como está o nosso filho, falam três qualidades ou três defeitos que o seu filho tem, entregam as provas e as notas e você vai para casa.

Se existe o Conselho de Classe, os pais poderiam participar, apesar de nunca ter ouvido falar de um pai que tenha participado do conselho de classe. Eu penso que muitas vezes os professores conhecem só a nota e não conhecem o aluno. Isso aconteceu comigo num conselho de classe em que ninguém me conhecia e eu quase fui reprovada.

Para isso, faz-se imprescindível romper com barreiras institucionais ou com modelos organizacionais pedagógicos que dificultam o envolvimento da família em questões que deveriam ser discutidas coletivamente. Este é um dos desafios às escolas.

IV - Programa Escola Integral *versus* Tarefa de Casa

A crítica mais recorrente entre os pais/responsáveis dos estudantes que participavam do “Programa Escola Integral” era o fato dos estudantes não realizarem o dever de casa, no período em que permaneciam na escola. Eles argumentavam que as crianças chegavam cansadas para poder realizar a tarefa de casa, com prontidão. Segundo suas percepções acerca dos objetivos da escola em tempo integral, os pais/responsáveis reivindicaram:

Meu filho comentou que a professora disse que a escola integral não é para fazer dever de casa. Então, para que serve a escola integral? Tudo bem que é lazer, mas também é uma forma de reforço a mais[...]. Eu ouvi na TV que seria uma forma de reforço para o aluno ter um conhecimento melhor. Eles (os monitores) disseram que não era para fazer dever na escola, então é só para brincar? Qual é o objetivo? Para mim o objetivo da escola integral é estudar e brincar, não é brincar o tempo todo. Agora, a criança passa o dia quase todo na escola, chega em casa cansado e ainda vai fazer o dever de casa sendo que ela ficou o tempo todo correndo e pulando? Ano passado era diferente, às terças e às quintas ele levava os trabalhos para a monitora que cuidava dele, ela tirava as dúvidas, explicava direitinho, eu achava isso legal.

A coordenadora falou que não era mais para fazer o dever de casa na escola, porque o dever é de casa e não da escola integral.

Esse horário da escola integral, por exemplo, eu achei até ótimo a implantação disso, mas o que eu tenho visto é que eles não vão ensinar o que já foi passado em sala de aula, eles não vão complementar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Eles deveriam é perguntar em que a criança tem dúvida para tentar ensinar. A escola integral seria uma proposta para complementar aquilo que eu não tenho condições de ensinar em casa, o que eu não aprendi.

Cabe esclarecer que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) prevê, segundo suas diretrizes, o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas, entre outros aspectos.

Desse modo, o engajamento da família no projeto e nas discussões de implantação da escola em tempo integral exige “mudanças profundas na mentalidade educacional, no *ethos* da escola e de todos os atores envolvidos” (GADOTTI, 2009, p. 37). Portanto, é fundamental que a escola tenha a preocupação em socializar, compartilhar ideias, ouvir opiniões para tomar decisões que afetam diretamente os estudantes e suas famílias.

VII - Participação dos pais/responsáveis no âmbito escolar

Os depoimentos dos pais/responsáveis sugerem espaços efetivos para serem ouvidos pela escola. Tem-se a consciência de que um trabalho em conjunto pode resultar em maiores benefícios para a escola e para a aprendizagem dos filhos/estudantes.

Eu vejo que de um modo geral, a escola está um tanto quanto distante. É necessário que se crie um espaço melhor e que intensifique essa questão da participação dos pais. Até para que a gente possa ter mais liberdade no ambiente escolar e possa acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno [...]. Entra na questão da conscientização dos pais, entendeu? Quando o pai está presente na escola e ele participa do ambiente escolar, ele vai passar a entender melhor como é avaliada a aprendizagem do filho e vai até sugerir melhor e criar situações para esse aprendizado. O importante é começar de alguma forma, marcar um dia na semana...

Eu acho que não tenho muita coisa a acrescentar. Mas quando me refiro a escola abrir as portas para os pais, eu quero dizer que é para ouvir as opiniões, colher ideias e aceitar as sugestões. Porque quando se aceita opiniões resulta em um bom trabalho pela frente, no aumento do índice de aprovações. Por isso as críticas e opiniões são bem-vindas. Há aquelas que você aprova e coloca em prática e há as críticas negativas. Normalmente os que fazem as críticas construtivas apontam para uma direção, um caminho.

VIII - Gestão da escola

Quatro pais/responsáveis consideravam que a gestão da escola tem um papel relevante junto às famílias para torná-las conscientes de sua participação no âmbito escolar, como se pode observar no depoimento a seguir:

O papel da direção é fundamental para trabalhar a questão da aproximação dos pais à escola e de conscientizá-los disso. E, mais ainda, para que o pai possa tanto ser avaliado pela professora e direção como também avaliar. Se a família não participa, fica muito difícil o desenvolvimento do aluno. Eu vejo dessa forma.

IX - Reuniões de pais/responsáveis

Quanto às reuniões de pais/responsáveis, as falas indicam a real necessidade da escola ressignificar esse espaço/tempo como uma oportunidade privilegiada para se compreender ou mesmo desmistificar o processo ensino-aprendizagem e avaliativo a que os filhos/estudantes são submetidos, possibilitando que a família exerça seu papel social com maior propriedade.

O problema das reuniões de pais é que somente é dado o resultado dos filhos. É dito como está o comportamento dele, onde ele tem que melhorar e acabou. Mas também é uma forma de podermos avaliar o professor, não olhando ele trabalhar, mas vendo o que ele passa para os nossos filhos. Nós temos esse direito de fazer essa avaliação.

Eu acho que os pais deveriam falar, ter mais conversa, antes de entregar as provas, as atividades avaliativas.

A reunião de pais deveria ser um espaço para os pais avaliarem o trabalho da escola. Se fosse no sábado, seria mais proveitoso.

A reunião de pais é muito rápida e burocrática. Você chega à escola, já está lá tudo preparado, mostra-se um slide básico do básico e acabou. Assina-se um papel e vai embora. Eu acho que a reunião tinha que ser mais detalhada. A direção e os professores têm que ser mais claros com relação à questão da avaliação: como que ela é feita, qual é o passo a passo seguido em sala de aula. Até porque os pais possam trabalhar isso em casa. Quando você entende o que você está fazendo em casa com o seu filho, trabalhando a tarefa de casa com ele, então, quando você tem informações sobre os critérios de avaliação, passadas pela escola, você vai trabalhar aquilo com seu filho. Você não vai falar isso pra ele, mas você vai pensar: 'Nossa, mas eu preciso intensificar isso aqui, porque isso daqui vai ser cobrado lá na sala de aula'. Eu vou ajudar a professora do meu jeito e fazer com que ele (o filho) entenda melhor. Eu estou usando uma metodologia diferente porque não sou professor, mas eu estou passando pra ele também da minha forma. E quando a professora tocar no assunto lá (em sala de aula), ele vai lembrar. Ele vai passar a valorizar melhor o papel do pai. Alguns alunos vão passar a associar o pai com a professora. Então, ele vai passar a aprender melhor dessa forma (Pai de um aluno da turma investigada).

Esse pai participou do primeiro e do último grupo focal, realizados em 20.05.2011 e 08.12.2011, respectivamente. Foi notória a diferença de criticidade e o nível de conscientização de um encontro para outro. O fato sinaliza o quanto os espaços de diálogo oportunizados na escola são primorosos para ampliar saberes e conhecer as diferentes percepções dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar.

De acordo com Villas Boas (2008, p. 133), “as pesquisas conduzidas em escolas constituem espaços de aprendizagens e de avaliação”. De fato, para alguns pais/responsáveis ressoou de forma bem peculiar o valor desta pesquisa, como oportunidade concreta de manifestar o que pensavam e o que sentiam, além de ter contribuído para abrir novas possibilidades de organização do trabalho da escola investigada e redimensionar suas práticas avaliativas.

Foi muito bom conversar com você, abriu a minha mente. Eu tinha medo de falar alguma coisa na reunião de pais por causa da hierarquia...

Eu tenho falado que numa construção, se você faz o projeto, quando vem um e coloca pelo menos um tijolo, você já está acrescentando. Você, com essa pesquisa, está acrescentando uma grande parede numa casa [...]. Essa pesquisa foi importante para a família, para a escola, para o aluno e também para o sistema que avalia.

Fiquei muito feliz em participar da pesquisa. Nós somos parte disso e responsáveis pela pesquisa também. Parabéns a você pela coragem, pela oportunidade de dar esse espaço para a gente falar. Deveria ter na escola uma orientadora, alguém na escola que fizesse esse papel para ouvir a gente. Isso deveria também ir para outras escolas, não só pra essa. Às vezes, as escolas só chamam os pais dos alunos problemáticos e não se ouvem os outros pais. Se a escola tivesse essa preocupação, a visão dos pais seria diferente. Todos seriam iguais.

Nos depoimentos apresentados, os pais/responsáveis pesquisados se reconhecem como segmento pertencente à escola e têm consciência de que podem colaborar para a ação educativa dos estudantes. Cabe à instituição cumprir seu papel social não só com o aluno, mas na comunidade que a integra, reconhecendo suas potencialidades. Como se percebe, os pais/responsáveis têm excelentes contribuições a dar.

Nesse sentido, quanto mais os pais/responsáveis forem esclarecidos e conscientes de que, como agentes educativos, podem contribuir para o trabalho da escola, mais se sentirão incluídos socialmente. Para isso, é fundamental “acreditar nas potencialidades de mudanças sociais a partir da escola” (MALAVASI, 2009, p. 171). Essa possibilidade passa pelo princípio da inclusão e participação real da família.

Do mesmo modo que, na dimensão formativa da avaliação, promover aprendizagens implica práticas pedagógicas que compreendem processos de valorização e inclusão do indivíduo, a escola também está em processo de aprendizagem em relação à inclusão e valorização dos pais/responsáveis como participantes em potencial, no processo avaliativo da aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

A inserção numa realidade social, somada às leituras feitas e agora não somente como docente, e sim como pesquisadora, tendo como referência minha trajetória pessoal, profissional e institucional - e, sobretudo, sob a condição de professora-mãe e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - GEPA⁶⁰ - possibilitou-me dar concretude a uma das formas de democratizar o trabalho da escola, à medida que os pais/responsáveis foram ouvidos como sujeitos protagonistas na ação educativa dos filhos/estudantes.

Portanto, inicio minhas reflexões reportando-me ao privilégio de desenvolver uma pesquisa empírica tendo como interlocutores os pais/responsáveis. Aprimorar a escuta, perceber as diferentes percepções, sentidos e sentimentos dos pais/responsáveis foi uma experiência única e instigante. Todavia, as análises e enfoques aqui apresentados não têm a pretensão de ser conclusivos, mas são considerações para a continuidade deste e de outros estudos que venham dar voz e vez a esses agentes educativos.

O presente estudo traz contribuições para o campo educacional, sociológico e político, ao refletir sobre a real participação concedida pela escola aos pais/responsáveis como sujeitos concretos que podem contribuir para o desenvolvimento do processo educativo dos filhos/estudantes.

Sob o olhar pedagógico, trouxe à tona subsídios e pressupostos para a melhoria do fazer pedagógico, considerando as percepções e os significados dos pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens para a construção coletiva do projeto político-pedagógico escolar, por meio de ações que possam incluir a família aos demais segmentos da escola.

O Projeto Político-Pedagógico como instância de construção social é um espaço efetivo para reflexão acerca da participação e envolvimento dos pais/responsáveis como sujeitos ativos no processo avaliativo da escola e não como reféns de uma cultura avaliativa hierarquizada que exclui a capacidade de ação dos sujeitos. É nessa instância pedagógica e avaliativa que residirá a oportunidade de relação dialógica não verticalizada entre os sujeitos envolvidos no processo educativo dos estudantes.

Dar concretude ao caráter democrático da ação educativa impõe à equipe gestora sustentação ética ao Projeto Político-Pedagógico e ao processo avaliativo da escola, tendo em vista não somente a realidade social e as necessidades de aprendizagens dos estudantes, mas o

⁶⁰ Grupo coordenado pela Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

envolvimento da comunidade escolar para o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.

Ressalto ainda que, para termos uma escola democrática e ética, é imperativo saber escutar os pais/responsáveis e romper com concepções e ações que negam seus saberes, expectativas e ansiedades. Há de se ter consciência de que sabem o que é melhor para seus filhos, por mais que não possam, não queiram ou não saibam explicitar. É preciso, sobretudo, evidenciar e superar métodos tácitos e silenciadores das práticas avaliativas que negligenciam as percepções e a dignidade de quem gostaria de ser ouvido e respeitado em suas incompletudes e, dialeticamente, em sua totalidade como sujeito partícipe do processo educativo. Freire (2002, p. 127) afirma a necessidade do educador saber escutar e pondera:

[...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Na escola investigada, os pais/responsáveis foram eloquentes quando se referiram ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo da escola. Segundo Paro (2001, p.112), “por pequena que seja em comparação com tudo o que há por fazer na escola, a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos”. Assim, a necessidade de um empenho coletivo da escola em discutir com os pais/responsáveis como a avaliação pode estar a serviço das aprendizagens é inegável.

Apesar das limitações de discussão e participação em instâncias avaliativas concretas acerca do processo avaliativo, na escola investigada os pais/responsáveis perceberam que os filhos/estudantes não eram avaliados somente por meio da verificação de conteúdos. Eles tinham clareza de que a avaliação feita pela professora colaboradora compreendia aspectos formais e informais que acabavam interferindo no olhar avaliativo sobre a aprendizagem dos estudantes, como valores e atitudes dos estudantes, além do acompanhamento familiar.

Diante desse contexto, sentiam-se constrangidos e “obrigados” a responder pela não-aprendizagem dos filhos/estudantes, recorrendo à terceirização do ensino por meio de aulas particulares ou atribuíam aos alunos a culpa pelo desempenho insatisfatório. Os pais/responsáveis ainda buscavam por meio de bilhetes esclarecer dúvidas para ensinar as crianças ou justificar as dificuldades de aprendizagem, solicitando ajuda à professora. A

pesquisa evidenciou que essas situações refletiam diretamente na autoestima tanto dos pais/responsáveis quanto dos estudantes.

O envolvimento e acompanhamento familiar como um dos critérios avaliativos para a promoção ou retenção dos estudantes foram evidenciados quando a professora colaboradora justificou, ao final do ano letivo, o fato de alguns serem promovidos em virtude do acompanhamento dos pais/responsáveis.

Bianca⁶¹ vai porque ela se esforçou. E o mais importante, igual ao acompanhamento que você, mãe, deu à sua filha, eu nunca vi durante os meus... anos de magistério. Ela vai para o 4º ano se você continuar sendo a mãe professora que você foi. Se não... (Professora Linda Rosa, na reunião de pais do 4º bimestre, em 17.12.11).

Percebe-se que a intervenção positiva da mãe junto à filha não somente foi valorizada pela professora Linda Rosa, aspecto que não deixa de ser positivo, como influenciou na promoção da aluna. Entretanto, o acompanhamento escolar dos filhos/estudantes e o grau de envolvimento familiar nos eventos escolares (DINIZ, 2008), ou ainda, a tão referida omissão parental (LAHIRE, 1997) não devem ser fatores determinantes para a promoção dos alunos.

A pesquisa revelou que, mesmo aqueles pais/responsáveis que não podiam envolver-se diretamente com a educação escolar dos filhos/estudantes, procuravam contribuir de alguma forma com o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora.

Talvez a professora não perceba que o uso de critérios avaliativos excludentes contribui para a segregação social, tão praticada pelo sistema capitalista, ao valorizar famílias “ideais”, ou seja, que têm condições de auxiliar e acompanhar o desempenho escolar dos estudantes de forma sistemática, contribuindo, assim, com o trabalho da escola.

Nesse sentido, é importante que a escola refute o peso atribuído aos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem quanto ao monitoramento das atividades escolares dos filhos/estudantes, com vistas à melhoria do desempenho escolar, para que não se perpetue a tão conhecida e perversa desigualdade social vivida por muitos estudantes e suas famílias. Faz-se mister, sobretudo, considerar os avanços e as evidências de aprendizagem dos alunos independentemente do desempenho familiar e de suas condições socioculturais, validando a função precípua da escola, a de ensinar.

Portanto, para além de exigências escolares é fundamental que os pais/responsáveis percebam a escola como espaço de socialização de suas ideias e sugestões para se sentirem

⁶¹ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

acolhidos e, especialmente, de reconhecimento de suas potencialidades em benefício das aprendizagens de seus filhos/estudantes e organização do trabalho escolar. Um modo de começar é promover intencionalmente estratégias pedagógicas de inclusão e dar atenção às ações sutis que podem resultar no afastamento das famílias no âmbito da escola.

Os dados deste estudo evidenciaram que os pais/responsáveis colaboradores manifestaram dificuldades em compreender conceitos e critérios avaliativos atribuídos à aprendizagem dos estudantes, a partir da proposta pedagógica adotada pelo Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006). Percebeu-se que alguns deles precisaram estabelecer analogias entre notas e níveis de aprendizagem para compreender como os filhos eram avaliados em um sistema de ensino não-seriado.

Freitas (2003) alude que os ciclos e a progressão continuada, longe de fechar portas, abrem possibilidades importantes de luta e resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e os alunos, promovendo não só uma nova realidade educacional como também social e cultural.

Nessa perspectiva, a importância de iniciativas concretas com o objetivo de subsidiar os pais/responsáveis no auxílio pedagógico dos filhos/estudantes e compreensão do processo ensino-aprendizagem e avaliativo é de responsabilidade da escola.

Diante do processo de uma nova lógica avaliativa da aprendizagem, um aspecto a considerar é que “nem sempre os pais e a escola têm clareza da importância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na escolarização” (MALAVASI, 2000, p. 298) dos estudantes. Isso nos remete mais uma vez à importância de se discutir qual a real função da escola, ressignificando práticas avaliativas existentes e desenvolvendo ações educativas que esclareçam e valorizem o olhar do outro a partir do uso dos espaços democráticos e institucionalizados na escola, como o Conselho de Classe.

Paradoxalmente, todos os pais/responsáveis participantes da pesquisa, independentemente do nível de escolaridade, demonstraram preocupação em atender as exigências da escola, compreender como era realizado o processo avaliativo da aprendizagem e se manifestaram favoráveis ao estreitamento da parceria família-escola, por meio de estratégias alternativas que viessem resultar em melhoria da qualidade de ensino.

Isso significa que os bens socioculturais não são determinantes nem impossibilitam a família, respeitadas suas particularidades, de colaborar com a escola para o êxito escolar dos filhos/estudantes. Entretanto, vale mencionar que os pais/responsáveis com maior nível de escolaridade foram os mais incisivos ao defenderem a necessidade de ser ouvidos e

esclarecidos acerca do processo ensino-aprendizagem e avaliativo para melhor atuação no trabalho da escola.

A pesquisa evidenciou que entre os docentes havia diferentes opiniões e formas de entendimento acerca da participação e capacidade de discussão dos pais/responsáveis em instâncias avaliativas. Isso talvez denote ausência de reflexões reais e de consciência coletiva da escola a respeito do valor e das potencialidades de contribuição da família para o trabalho da escola.

Uma escola que pretenda ser democrática precisa elucidar o processo avaliativo da aprendizagem para a comunidade escolar. Isso fará com que a escola se torne um espaço transparente e coletivo de reflexão e discussão, possibilitando uma nova lógica avaliativa, sobretudo, ética e comprometida com a emancipação dos sujeitos que fazem parte de seu cotidiano.

Além das percepções que os pais/responsáveis têm acerca do trabalho da escola, da sala de aula e, como afirma Malavasi (2000), da influência que podem exercer sobre a vida escolar dos filhos/estudantes, eles detectam que a avaliação extrapola a dimensão da aprendizagem e que esta se estende a aspectos não-formais do ensino, recaindo sobre valores e atitudes tanto dos estudantes como da família. Esse entendimento reforça que “a avaliação escolar é, sem dúvida, uma das fontes de conflitos - implícitos ou explícitos - no quadro das interações entre a família e escola” (DINIZ, 2008, p. 135).

As observações em campo (reuniões de pais, conselhos de classe, sala de aula) e os depoimentos dos pais/responsáveis sinalizaram que o desconhecimento da família acerca das práticas avaliativas de algum modo confere poder ao docente, porque os pais, naturalmente, não questionam o que não entendem. Como consequência, essa falta de entendimento permite que o docente defina a vida escolar dos alunos à revelia do envolvimento dos pais/responsáveis no processo avaliativo da aprendizagem. Como contraponto, é preciso que o discurso da participação efetiva da família se transforme em ação firmada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola.

Surpreendentemente, à solicitação de sugestões referentes ao processo avaliativo, os pais/responsáveis colaboradores da pesquisa manifestaram diferentes percepções acerca da organização do trabalho pedagógico da escola. Esse fato sinaliza a importância de abrir espaços sociais de diálogos para ouvir outros saberes que não sejam somente o institucionalizado.

Nesse sentido, é fundamental discutir “as relações de poder que guiam a dinâmica inclusão/exclusão dos diversos conhecimentos e discursos socialmente construídos nas

práticas escolares” (ESTEBAN, 2006, p. 29) em instâncias avaliativas institucionais, para se edificarem práticas escolares humanizadas e se valorizarem diferentes olhares acerca do trabalho desenvolvido pela escola. Assim, a avaliação tornar-se-á mais exigente, porque passará a ser transparente (VILLAS BOAS, 2007), refletindo diretamente no processo ensino-aprendizagem.

A presença de diferentes interlocutores nos grupos focais indica que o acompanhamento escolar dos estudantes não está somente sob a responsabilidade das mães, mas dos pais, avós, tios, irmãos e vizinhos. Entretanto, vale destacar que, de um universo de 28 interlocutores, além das mães, a presença de pais foi marcante nos grupos focais. Seis participaram desses momentos como responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos. Isso sinaliza que o papel parental de professor-coadjuvante, antes assumido tradicionalmente pela mãe (CARVALHO, 2000), é compartilhado com a figura paterna.

De acordo com esses pais, o fato de terem arcado com a responsabilidade escolar dos filhos se deu em função das mães estarem trabalhando fora de casa para ajudar no sustento da família ou cuidando dos demais filhos e afazeres do lar.

Tais fatos denotam que as mudanças de valores e variações ocorridas na organização e estrutura das famílias que participaram da pesquisa constituem uma realidade concreta e tendem a modificar-se ainda mais, de acordo com o papel social assumido por cada sujeito no âmbito familiar, descaracterizando, assim, um modelo único e ideal de família e criando a necessidade da escola lidar com as novas estruturas familiares presentes na comunidade escolar.

Outro dado evidenciado pela pesquisa sugere que a escola investigada repense o dever de casa utilizado como procedimento avaliativo do desempenho dos estudantes. Percebe-se que essa prática pedagógica, quando não bem esclarecida, aproveitada e conduzida pelo professor para promover aprendizagens, pode tornar-se um procedimento excludente, sem sentido e descontextualizado para os estudantes. Carvalho (2000) ainda pondera:

Ora, a missão da escola democrática é precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos. Portanto, na medida em que afeta direta ou indiretamente a aprendizagem e a avaliação do aluno, a política do dever de casa consagra a iniquidade educacional (CARVALHO, 2000, p. 151).

Assim, a política do dever de casa e seu efeito pedagógico, quando não discutidos a partir de uma cultura avaliativa formativa, podem assumir caráter homogeneizador e

excludente, estigmatizando não somente os alunos que não realizam as tarefas de casa, mas os pais/responsáveis que não estão em condições de realizar acompanhamento familiar dos filhos/estudantes.

Os pais/responsáveis participantes da pesquisa, tendo como referência outras realidades escolares, foram unânimes em reconhecer o compromisso com a formação dos estudantes e a preocupação da gestão escolar em envolver a família em seu dia a dia. Contudo, a tão almejada parceria entre escola e família necessita ser discutida e instituída no coletivo. Assim sendo, projetos pedagógicos de envolvimento da família isolados e pensados somente pelo corpo docente serão evitados.

Diante das discussões levantadas neste estudo, quem sabe o impacto da participação real dos pais/responsáveis no processo avaliativo reflita positivamente no trabalho da escola e no redimensionamento da ação pedagógica, tendo em vista práticas avaliativas éticas que respeitem o estudante em sua individualidade, potencializando capacidades e aprendizagens.

Acredito que exercitar um novo olhar para e sobre a organização do trabalho da escola e acerca de seu processo avaliativo, incluindo a família, seja um modo de valorizar os pais/responsáveis como segmento potencialmente participativo e de reconhecê-los socialmente.

De forma peculiar, faço aqui minha homenagem a todos os pais/responsáveis que participaram desta pesquisa e àqueles que almejam ser ouvidos e compreendidos em sua singularidade. Deixo registradas as palavras de uma mãe que, em sua candura, nos convida a perceber o valor de cada família:

Hoje em dia é importante saber o que acontece. Então, assim, a escola não pode mais subestimar a capacidade dos pais, ainda que os pais não sejam esclarecidos ou não tenham nível de estudo, mas são capazes de compreender de acordo com o seu 'mundo', trazendo para a sua realidade e, assim, ajudar seu filho. Acho que é por aí. Isso é uma forma de valorizar a família, sua história, a criança (Mãe em entrevista, realizada em 08.12.10).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ramon Correa de. **Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AGUIAR, Andréa Moura de Souza. **Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização “in loco”.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Denise Silva. **Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadores de creche,** 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.
- ARAÚJO, Letícia de Almeida. **A avaliação NA escola: um olhar para além da sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2009.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares,** 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.
- BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais,** 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.
- BLACK, Paul. **Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino?** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p. 195-201, jul- dez. 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.
- BORSATO, Claudia Roberta. **Relação família - escola: uma abordagem psicodramática.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.
- BOTLER, Alice Mirim Happ. **Cidadania e Justiça na Gestão Escolar,** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.
- BRANDÃO, Zaia *et al.* **Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura,** 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 set. 2010.

_____. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.171-183.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Código Civil Brasileiro**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC, 2001.

_____. **Projeto Lei para o Plano Nacional de Educação - 2011/2020**. Brasília, MEC, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez 2010.

BRASIL/MEC. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 15/12/2010 (nº 239, Seção 1, pág. 34). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e revoga a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://www.fiscolex.com.br>>. Acesso em: 22 fev 2011.

BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida. **Conselho de Classe e Série: Tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática**. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; BURITY, Marta Helena. **Dever de casa: visões de mães e professoras**, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 set. 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

CHECHIA, Valéria Aparecida. **Intervenção com grupos de pais de alunos com insucesso escolar**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto – SP: USP, 2009.

COLACIOPPO, Ana Carolina. **O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: Acesso em: 13 set. 2010.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil, 2002.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2010.

COSER, Danila Secolim. **Avaliação de Programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

COSTA, Vânia Maria do Rego Silva. **Participação dos Pais de Alunos no Conselho Escolar:** uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas? Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2002.

COZER, Renata de Cássia. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos:** o cenário em primeiras séries do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2003.

DINIZ, Elânia Duarte. **Relação família-escola e avaliação escolar:** um estudo no contexto dos ciclos. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DORZIAT, Ana. **A família no contexto da inclusão escolar, 2007.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FARIAS, Yara da Silva. **Migrantes no Distrito Federal:** quem são? De onde vem? Por que vem? Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 fev. de 2010.

FERREIRA, Carlos Alberto. **Avaliação no cotidiano da sala de aula.** Porto: Porto, 2007.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.41, pp. 347- 372, set./dez. 2008. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa>>. Acesso em: 03.01.2011.

_____. **Para uma teoria da avaliação formativa.** Revista Portuguesa de Avaliação, n.19, pp. 21-50, 2006. Universidade de Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf>>. Acesso em: 03.01.2011.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos:** um caso exploratório. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural:** as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GARCIA, Heloísa Helena Genovese de Oliveira. **Família e escola na educação infantil: um estudo sobre as reuniões de pais.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovação em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadetti Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2007.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos,** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. **A Escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

GOMES, Márcia Regina Luiz. **A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá - MT,** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** 3ª ed. Porto Alegre: Meditação, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação Escolar no Ensino Organizado em Ciclos. In: Andréia Rosana Fetzner. (Org.). **Ciclos em revista.** Avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008a, v. 4, p. 81-98.

_____. **Reprovação escolar na opinião dos pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** Tese de Doutorado. São Paulo, 2008b.

_____. **Concepção de pais e alunos sobre os ciclos e progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, 2008c. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

JAIME, Rafael Rocha. **Sistema de ciclos: desafios de uma política pública**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente, SP – UNOESTE, 2006.

KANEKO, Sidineia Muniz. **Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas**. Dissertação de Mestrado. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Ática: São Paulo, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. (Coords). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola de ciclos de formação: teoria-prática. In: Andréia Rosana Fetzner. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, v. 4, p. 159-171.

MAIMONE, Eulália Henriques; SCRIPTORI, Carmen Campoy. **Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche**, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 set. de 2010.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: Andréia Rosana Fetzner. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, v. 4, p. 233-250.

MALAVASI, Maria Márcia Sigríst. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

_____. Avaliação Institucional e Gestão da escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. (Orgs). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço da aprendizagem**: Secretaria de Educação de Campinas. Campinas: Millennium Editora, 2009.

_____. Avaliação Institucional de Qualidade Potencializada pela Participação dos Vários Segmentos da Escola. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. **A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada**, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 set. 2010.

MARINI, Fabiana; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.

MARINI, Fabiana. **Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.2, p. 215 - 228, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **A participação dos pais na ótica dos professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

MICHALOVICZ, Cátia Correa; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. **A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 15/12/2010 (nº 239, Seção 1, pág. 34). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e revoga a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://www.fiscolex.com.br>>. Acesso em: 22 fev 2011.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena. **O Processo de pesquisa: iniciação**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de Casa: uma violência consentida?** São Paulo-SP: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. **Escola e família numa rede de (des) encontros: Um estudo das representações de pais e professores**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, Léa da; MELLO, Marisol Barenco de. **Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

PARO, Vitor. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. p.101-112.

_____. **Por dentro da Escola Pública.**3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** 3.ed. São Paulo, SP: Xamã, 2007.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB/ FE, 2008.

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

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O papel da avaliação.** Fonte: Revista Pátio, ano XIII, maio-julho 2009, número 50.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar,** 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 set. 2010.

RESENDE, Tânia de Freitas *et al.* **Perfis familiares e tipos de estabelecimento de ensino: desafios e questões para a análise sociológica.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. **Dever de Casa: visões de mães e professoras.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 set. 2010.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. **Os bastidores de relação família-escola.** Tese de Doutorado. Ribeirão Preto, SP: USP, 2004.

RIOS, Terezinha Azevedo. **A dimensão ética da avaliação.** Pró-posições, v.10, n.2, maio 2000, p. 94 - 101.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Família e Escola: diferenças necessárias.** Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

ROLFSEN, Andréia Bevilacqua. **Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem - PPOP.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2008.

ROURE, Glacy Queirós de. **Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social,** 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 set. 2010.

SÁ, Virgínia. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 69-103.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

SALGADO, Simone da Silva; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um garimpo de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 set. 2010.

SAYÃO, Rosely; GROPPA, Julio Aquino. **Família: Modos de usar**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica – **Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília. 2010a.

_____. **Calendário para a Rede Pública de Ensino**. Brasília, 2010b.

_____. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2008a.

_____. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília, 2008b.

_____. **Manual do Aluno da Escola Classe X**. Brasília, 2010c.

_____. **Proposta Pedagógica - 2010 da Escola X**, 2010d.

_____. **Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF**. Brasília, 2006.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5.ed. – Brasília, 2009.

_____. **DECRETO 25.619 DE 01 DE MARÇO DE 2005**. Regulamenta a Lei 3.483 de 25 de novembro de 2005 que amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Brasília, 2005.

_____. **LEI Nº 3.483 DE 25 DE NOVEMBRO DE 2004**. Amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Brasília, 2004.

_____. **LEI Nº 4036 DE 25 DE OUTUBRO DE 2007**. Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 207, de 26 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

_____. **PORTARIA Nº 77 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2009**. Normatiza o processamento e utilização do Registro de Avaliação dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

_____. **PORTARIA Nº 134, DE 23 DE JULHO DE 2010.** Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 143, de 27 de julho de 2010. Trata da Distribuição de Carga Horária dos Professores da Rede Pública de Ensino.

_____. **PORTARIA Nº 147, DE 24 DE JULHO DE 2008.** Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 143, de 25 de julho de 2008. Trata da Política de Promoção da Cidadania e da Cultura de Paz em desenvolvimento no âmbito da SEDF.

_____. **PORTARIA Nº 283 DE 15 DE SETEMBRO DE 2005.** Organização e funcionamento do Ensino Fundamental com 9 anos no Distrito Federal. Brasília, 2005.

SILVA, Fabiana Cristina da. **O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos** (Pernambuco, 1950-1970), 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

SILVA, Itamar Mendes da. **A avaliação institucional e a gestão democrática na escola**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente et al.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p.

STREMEL, S. **Levantamento de dissertações e teses sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil - 2000 a 2009.** Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

SZYMANZKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Avaliação da Aprendizagem um novo encaminhamento a partir de uma proposta já existente.** Dissertação de Mestrado. PR: UEPG, 2002.

THISTED, Sofia. **Famílias y escuela en la trama de la desigualdad**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 45-66.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a, p. 175-212.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papirus, 2008b.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/.../GT13-1708>> Acesso em 10.11.2010.

_____. **Projeto Interventivo na escola:** Mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIEGLER, Sandra. **Los de excepción:** un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 de set. 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites consultados:

<<http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/portarias>>. Acesso em: 25 out. 2010

<<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000005.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

<<http://www.districtofederal.df.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

<<http://www.pmdf.df.gov.br>>. Acesso em: 07 nov. 2010

<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010 / 25 out. 2010

<<http://www.samambaia.df.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

<<http://www.se.df.gov.br>>. Acessos em: 15 fev. 2010 / 22 e 23 out. 2010/ 09 nov. 2010

<<http://www.se.df.gov.br/sites/400/409/00000650.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010

<<http://sitiogeranium.com.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 07 nov. 2010

<<http://www.unicef.org/sitan/files/brazil>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorizações para realização da pesquisa**I Autorização** - Escola

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____ diretora, responsável por esta instituição de ensino, autorizo Rose Meire da Silva e Oliveira a realizar sua pesquisa de mestrado nesta escola no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida sua interferência no andamento do trabalho sem que seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

II Autorização - Pais/responsáveis

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____, matriculado(a) nesta instituição, aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Rose Meire da Silva e Oliveira, com o objetivo de compreender as percepções de um grupo de pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, a ser realizada nesta instituição, no corrente ano.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B - Roteiro para a análise documental

Documentos:

- ❖ Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar (2010).
- ❖ Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (SEDF, 2006).
- ❖ Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a
- ❖ Educação Básica (SEDF, 2008).
- ❖ Diretrizes Pedagógicas (SEDF, 2008).
- ❖ Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2009).
- ❖ Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (SEDF, 2009).
- ❖ Manual do Aluno (2010) contendo o Termo de Compromisso dos pais/responsáveis.
- ❖ Instrumentos e registros avaliativos da escola e da turma.
- ❖ Atas de reuniões de pais, do Conselho Escolar e de Segurança.
- ❖ Informativos/avisos destinados às famílias.

Eixos que nortearam a análise dos documentos:

- ❖ Concepção de Avaliação das Aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ❖ Participação dos pais em eventos e em situações escolares em que houve relação com a avaliação das aprendizagens.
- ❖ Evidências de preparação dos pais/responsáveis para compreensão e participação no processo avaliativo da aprendizagem.

APÊNDICE C - Roteiro de observação

Contextos da escola e aspectos observados:

- ❖ **Sala de Aula** - concepção de avaliação e práticas avaliativas; relacionamento da professora com os pais/responsáveis visando à avaliação das aprendizagens.
- ❖ **Reuniões pedagógicas, Coordenação coletiva, Conselho de Classe** - nos espaços pedagógicos serão observados estudos, reflexões e discussões concernentes ao processo avaliativo da escola e em sala de aula; o discurso alusivo aos pais/responsáveis quanto ao nível de participação na escola, além do envolvimento em projetos e preparação destes para compreenderem a proposta de avaliação das aprendizagens, tendo como referência a proposta pedagógica do BIA e a atenção que o tema - pais/responsáveis e a avaliação da aprendizagem - merece dentro das instâncias avaliativas da escola.
- ❖ **Eventos e desenvolvimento de projetos que envolvam a participação direta dos pais/responsáveis** – observação das expectativas, percepções e significados atribuídos pelos pais/responsáveis à avaliação das aprendizagens, à organização do trabalho escolar e a suas interações com os outros sujeitos da instituição.
- ❖ **Reunião de pais/responsáveis** - serão observadas as percepções, reações e expectativas dos pais acerca do processo avaliativo desenvolvido pela professora, a explicação dada aos pais/responsáveis sobre como os alunos são avaliados, para que serve a avaliação e quais as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.
- ❖ **Avaliação Institucional da escola** – o envolvimento real dos pais/responsáveis nas discussões e reflexões acerca da proposta pedagógica da escola e do processo avaliativo.

APÊNDICE D - Convite aos pais/responsáveis - grupo focal

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Sr.(a) _____,

Nosso encontro para conversarmos sobre a avaliação das aprendizagens dos estudantes da turma do 3º ano - professora Linda Rosa será no dia _____, às _____, na própria escola.

Espero contar com sua presença e obrigada pela disposição em contribuir com a pesquisa.

Professora e pesquisadora da UnB

Rose Meire da Silva e Oliveira

Telefones para contato: 3358-0145 ou 8496-3129.

APÊNDICE E - Roteiros para a realização do grupo focal e entrevistas com os pais/responsáveis participantes da pesquisa

I Roteiro

1. Entrega da ficha-perfil para preenchimento (explicações breves).
2. Agradecimento.
3. Apresentações.
4. Esclarecimentos quanto às respostas, anonimato (nomes fictícios, sem identificação, trechos de conversa), divulgação de resultados, dinâmica da conversa (dúvidas) e permissão para gravação.
5. Exposição do objetivo principal da pesquisa.
6. Questões problematizadoras:
 - ❖ Como seus filhos/estudantes são avaliados?
 - ❖ Para que serve esta avaliação?
 - ❖ Quais os critérios utilizados para avaliar a aprendizagem de seus filhos/estudantes?
 - ❖ Como vocês se sentem diante dos resultados da avaliação de seu filho/estudante?
 - ❖ E como eles se sentem diante dos resultados obtidos?
 - ❖ Em quais momentos vocês participam do processo avaliativo da escola?
7. Sugestões para reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e escola.

II Roteiro - Referente ao grupo focal e entrevista, realizados ao final do ano letivo

Questões problematizadoras:

- ❖ Durante o ano, na função de pai/mãe ou de responsável, você se sentiu avaliado pela escola ou pela professora?
- ❖ Qual foi seu sentimento em relação à avaliação realizada?
- ❖ No decorrer de todo o processo de avaliação (procedimentos e práticas) adotado pela escola e professora, você teria alguma sugestão para compreender melhor o desempenho/aprendizagem de seu filho?

APÊNDICE F - Ficha-perfil dos pais/responsáveis participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FICHA-PERFIL

I – Vínculo com o estudante:

- () Pai () Mãe
() Cuidador () Outro grau de parentesco (_____)

II – Idade:

- () Até 20 anos () de 21 a 30 anos () de 31 a 40 anos
() De 41 a 50 anos () 51 anos ou mais.

III – Escolaridade:

- () Ensino Fundamental () Completo () Incompleto
() Ensino Médio () Completo () Incompleto
() Ensino Superior () Completo () Incompleto
() Especialização () Mestrado () Doutorado

IV – Rendimento Familiar (inclui a soma total das rendas financeiras de todos os membros da família):

- () Até: R\$ 760,00 () De R\$ 761, 00 a R\$ 1. 520,00
() De R\$ 1521, 00 a R\$ 2. 660,00 () De 2661,00 a R\$ 3.800,00
() De R\$ 3.801,00 a R\$ 5.700,00 () R\$ 5.701,00 ou mais.

V – Profissão: _____

APÊNDICE G - Roteiro para a entrevista semiestruturada com a professora Linda Rosa**Questões norteadoras:**

- ❖ Que aspectos você considera para avaliar as aprendizagens dos estudantes?
- ❖ Quais procedimentos e critérios utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos?
- ❖ Você faz registros de observação dos estudantes ao longo do processo ensino-aprendizagem? Em quais circunstâncias?
- ❖ Como os pais/responsáveis percebem o processo avaliativo?
- ❖ Como os pais/responsáveis são envolvidos no processo avaliativo da sala de aula e da escola?
- ❖ Você acha que os pais/responsáveis devem participar do processo avaliativo das aprendizagens? Por quê?
- ❖ Em caso positivo, em que momentos?
- ❖ Como você possibilita aos pais/responsáveis participarem do processo avaliativo?

APÊNDICE H - Roteiro para a entrevista semiestruturada com a diretora e supervisora pedagógica (individualmente)

Questões norteadoras:

- ❖ Como os pais/responsáveis são preparados para compreender e participar do processo avaliativo das aprendizagens desenvolvido pela escola?
- ❖ Como os pais/responsáveis participam do processo avaliativo da escola?
- ❖ Quais são suas reações (dos pais/responsáveis) ao processo avaliativo da escola?
- ❖ De quais eventos escolares os pais participam?

ANEXOS

ANEXO A - Manual do aluno de 2010⁶²



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE X



ESCOLA CLASSE X

MANUAL DO ALUNO
2010

“Ensina a criança o caminho em que deve andar e quando crescer não se desviará dele.”
(Provérbios 22:6)

⁶² O Manual do Aluno é apresentado de acordo com o documento original, com alteração na formatação para melhor visualização do mesmo, além da omissão de fotos e de alguns dados para preservar a identidade da escola.

Conheça Nossos Principais Projetos

Além das atividades pedagógicas, a Escola desenvolve Projetos nas áreas de cultura, lazer e valores, bem como propicia acesso ao Programa de Educação Integral, proporcionando ao educando um ambiente facilitador de suas aprendizagens.

Meu Recreio é da Paz – Durante o recreio as auxiliares de educação, membros da direção, coordenadores, bolsistas universitários promovem atividades de lazer para as crianças.

COCARE – Contando e cantando e o Recreio encantando – Este Projeto acontece uma vez por semana e possibilita aos alunos a participarem de uma dinâmica cultural como assistir a uma peça teatral, ouvir uma música, ouvir uma história, entre outras.

Herdeiros do Futuro – Permeada nas atividades desenvolvidas na Escola, o Projeto visa à conscientização sobre o respeito e preservação à natureza e ao meio ambiente. A Escola conta com uma horta orgânica e um pomar em formação, onde os alunos têm contato com o cultivo de plantas.

Consolidar – Ação do Conselho Escolar que visa facilitar e incentivar a parceria entre Escola e Família.

Escola lugar de Família – Atividades direcionadas aos pais de alunos do 1º Ano matutino, onde são vivenciadas experiências entre pais e filhos.

Café com pais – Mensalmente, é promovido um encontro com os pais para uma conversa sobre assuntos relacionados à aprendizagem, comportamento e rotina escolar.

Valores de A a Z – Mensalmente, um membro da equipe gestora trabalhará valores comuns a todas as crenças, essenciais à convivência coletiva.

Literatura em minha casa – Semanalmente, um aluno leva uma mala/sacola com diversos portadores de textos que serão compartilhados com a família.

1. Direção e Equipe Pedagógica

- Diretora:
- Vice-Diretora:
- Chefe de Secretaria:
- Supervisora Pedagógica:
- Supervisora Administrativa:
- Orientadora Educacional:
- Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem:
 - ▶ Pedagoga:
 - ▶ Psicóloga:

2. Dados da Escola

Endereço:

Telefones:

▶ Geral: xxxxxxxx

▶ *E-mail*: xxxxxxxx

▶ Endereço eletrônico:

3. Dados do (a) Aluno (a)

Nome: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____ Sala: _____

Turno: _____ Professora: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ UF: _____

Telefone fixo: _____ Celular: _____

E-mail: _____

ESCOLA X
REGIMENTO INTERNO⁶³
2010

1. Horário:

Frequentar as aulas diariamente e chegar no horário marcado são condições essenciais para um bom desempenho do aluno. Solicitamos aos pais e/ou responsáveis que observem rigorosamente o horário estabelecido:

Turno Matutino:

7h30 às 12h30.

Turno Vespertino:

13h às 18h.

Os atrasos comprometem o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e o desempenho escolar do aluno. Dessa forma, haverá uma tolerância de 15 minutos para **atrasos eventuais**. Entre 15 a 20 minutos de atraso, o aluno deverá solicitar uma autorização para o acesso à sala de aula na Direção da escola e justificar o atraso.

Após 20 minutos do início das aulas o portão de entrada será fechado. É de responsabilidade dos pais e responsáveis garantir a pontualidade e assiduidade do aluno.

2. Saída antecipada

Eventualmente, havendo necessidade de sair mais cedo, em casos de consulta médica ou de extrema necessidade da família, **o responsável pelo aluno** deverá solicitar autorização junto à Direção da Escola, justificando-se e assinando termo de responsabilidade pela saída antecipada. **O aluno será liberado somente com quem fez a matrícula ou através de autorização assinada por ele.**

3. Atestado médico

O atestado médico justifica a ausência do aluno em sala de aula quando o mesmo se encontra impossibilitado de comparecer às aulas por apresentar problemas de saúde. Assim, o atestado médico deverá ser entregue na **Secretaria da Escola**, no dia seguinte a sua data de emissão ou no máximo em uma semana, se o atestado for superior ao período de sete dias. Neste caso, fique atento para pegar as atividades extraclasse com a professora.

⁶³ Todos os grifos e destaques estão de acordo com o documento original elaborado pela escola.

4. Condições para Aprovação

O aluno só é considerado promovido ao final do ano letivo quando obtiver frequência mínima de **75%** do total de dias letivos estabelecidos e atingir os requisitos necessários para cursar o próximo ano/série, de acordo com a avaliação descrita no Relatório de Avaliação do aluno. O aluno que faltar mais que 25% (50 faltas) estará automaticamente REPROVADO.

Caso sejam identificadas dificuldades de aprendizagem nas áreas estudadas, serão oferecidas ao aluno ações interventivas de acordo com o ano/série, ao longo do ano.

A colaboração da família quanto à realização das tarefas de casa e rotina de estudo é essencial ao bom andamento do trabalho pedagógico e sucesso nas aprendizagens. Lembramos que o dever de casa deve ser acompanhado pelos pais, mas sempre feito pelos alunos.

5. Material Escolar

Para cumprir as atividades escolares, o aluno deverá trazer todo o material necessário, devidamente identificado que deverá ser repostado sempre que for preciso. Lembramos que, sem o material diário, o aluno fica impossibilitado de realizar as tarefas propostas, prejudicando seu rendimento.

A lista do material escolar de acordo com o Ano/Série se encontra disponível na Secretaria da Escola no início do ano. A escola não se responsabiliza pelo extravio de joias, dinheiro, brinquedos e objetos pessoais.

6. Uso do Uniforme

O uso do uniforme é obrigatório, pois permite a identificação dos alunos e ajuda a manter a organização do ambiente escolar, o que colabora com a segurança dos alunos. Em caso de emergência médica ocorrida na Escola, o aluno uniformizado tem preferência no atendimento.

O uniforme é composto de:

- Camiseta da Escola – Padrão da Secretaria de Educação (adquirida na Escola no valor de R\$ 15,00).
- Como complemento do uniforme escolar é sugerido:
 - Bermuda nas cores azul marinho ou jeans;
 - Calça Jeans ou de tactel azul marinho;
 - Short-saia azul marinho na altura do joelho;
 - Tênis com meias.

De acordo com o Regimento Escolar - 2010, em seu artigo 50:

§1º O comparecimento à instituição educacional sem o uniforme adotado pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal não impede o aluno de participar das aulas, devendo o fato ser devidamente justificado por seus pais ou responsáveis.

§2º Quando da impossibilidade do uso do uniforme escolar, o aluno deverá trajar-se com VESTIMENTA CONDIZENTE com o ambiente escolar, de modo a permitir a realização das atividades, em especial, as que envolvem a prática de atividades físicas.

7. Telefone

O telefone da Escola é XXXX-XXXX e poderá ser usado apenas em caso de urgência para telefone fixo, sendo proibido fazer ligações para celular. Portanto, é importante manter os números de TELEFONES ATUALIZADOS e que o aluno tenha sempre um cartão telefônico em sua mochila para uso no “orelhão”, em caso de chamadas para telefones celulares.

8. Reuniões

Ao final de cada bimestre letivo, será marcada reunião de pais e mestres, com a finalidade de informar sobre o rendimento escolar do aluno.

9. Regime Disciplinar

O Regimento Disciplinar é decorrente das Disposições Legais e das determinações do Regimento Escolar, aplicáveis a cada caso.

O aluno, pela inobservância das normas contidas no Regimento Escolar e conforme a gravidade e/ou reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções:

I - Advertência Oral: Cabe ao professor (a) a aplicação desta sanção.

II - Advertência Escrita: Cabe à Direção e professores a aplicação desta sanção.

III - Suspensão com atividades: Ao aluno que sofrer esta sanção, implicando a perda de avaliação e trabalhos, é dada a oportunidade de realizá-los posteriormente.

IV - Transferência: Ao aluno que for comprovada total inadequação ao regime da Escola e visando o melhor desenvolvimento do aluno, é assegurada a vaga em outra Escola da Rede Pública do Distrito Federal.

Obs: AS SANÇÕES PODEM SER APLICADAS, GRADATIVAMENTE OU NÃO, DEPENDENDO DA GRAVIDADE OU REINCIDÊNCIA DA FALTA.

10. A Avaliação

O aluno será avaliado em sua totalidade. A avaliação do rendimento escolar é de competência dos docentes e será feita mediante a utilização de estratégias e instrumentos adequados ao Projeto Pedagógico da Escola, tais como: exercícios, avaliações, pesquisas, observações do educando e outras atividades, cujos resultados serão registrados no **Relatório Descritivo do Aluno**, que será disponibilizado nas Reuniões de Pais.

11. Deveres dos alunos (De acordo com o Artigo 50 do Regimento Escolar vigente):

- Aplicar-se com diligência ao estudo, para melhor aproveitamento das oportunidades de ensino e de aprendizagem;
- Comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares;
- Observar os preceitos de higiene individual e coletiva;
- Usar o uniforme adotado pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- Zelar pela limpeza e conservação do ambiente escolar, das instalações, dos equipamentos e dos materiais existentes nas instituições educacionais;
- Abster-se de praticar ou induzir a prática de atos que atentem contra pessoas e/ou contra o patrimônio da instituição educacional;
- Responsabilizar-se em caso de dano causado ao patrimônio da instituição educacional, se maior de idade ou pelo seu responsável legal quando menor;
- Respeitar todas as pessoas da comunidade escolar;
- Participar das atividades desenvolvidas pela instituição educacional.

12. É vedado ao aluno (De acordo com o Artigo 52 do Regimento Escolar):

- Portar objeto ou substância que represente perigo para sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem;
- Promover, na instituição educacional, qualquer tipo de campanha ou atividade, sem prévia autorização do Diretor;
- Impedir colegas de participar das atividades escolares ou incitá-los à ausência;
- Ocupar-se durante as aulas com atividades não compatíveis com o processo de ensino e de aprendizagem;

- Utilizar aparelhos eletrônicos em sala de aula, salvo por orientação do professor, com o objetivo de se desenvolver atividade pedagógica pertencente ao componente curricular.
- É proibido o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas, conforme determina a Lei Distrital Nº **4.131, DE 2 DE MAIO DE 2008**, nas escolas públicas e privadas de educação básica do Distrito Federal.

13. Direitos dos alunos (Conforme o Artigo 49 do Regimento Escolar vigente):

- Ser respeitado em sua dignidade como pessoa humana, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo, nacionalidade e necessidade educacional especial;
- Receber ensino de qualidade;
- Conhecer o resultado de seu desempenho escolar;
- Receber apoio pedagógico especializado, por meio do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, quando necessário;
- Receber atendimento educacional especializado/sala de recursos, quando possuir diagnóstico de deficiência, de transtorno global de desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação.
- Receber assistência socioescolar, quando necessária;
- Utilizar a Sala de Leitura e outros meios auxiliares, de acordo com as normas internas.

14. Uso de Medicamentos

A Escola não está habilitada a medicar qualquer aluno, independentemente da situação. Em casos de acidentes com os alunos, é procedimento da Escola comunicar aos familiares o fato e, caso necessário, acionar o Corpo de Bombeiros ou SAMU e encaminhar o aluno para atendimento médico-hospitalar.

Caso o aluno tenha que ser medicado em horário de aula, sugerimos que o responsável compareça a Escola para fazê-lo, após autorização da Direção.

15. Horário de Atendimento dos Professores

Serão realizadas Reuniões de Pais bimestralmente onde serão tratados assuntos referentes ao rendimento escolar e comportamento de seu filho (a) e demais assuntos da

Escola. É essencial que os pais ou responsáveis compareçam a essas reuniões e sempre que convocados pela Escola.

No horário de aula não será permitido o atendimento aos pais, pois compromete o andamento das atividades. Caso precise falar com o professor, procure-o no horário de Coordenação preferencialmente **às quintas-feiras, às 9h** - para professores do turno vespertino e **às 14h** - para os professores do turno matutino ou ainda agende um horário via telefone ou bilhete.

16. Contribuição

A colaboração da família com a Escola é fator importante para o sucesso escolar. A parceria entre família e Escola é necessária para que se tenha um ensino de qualidade. É importante que as famílias conheçam e participem das ações promovidas para a manutenção e pequenos reparos do ambiente escolar.

Os pais que desejarem contribuir com a Escola podem fazer o pagamento mensal de R\$2,00 na Direção. O dinheiro será destinado a necessidades diárias emergenciais.

Lembramos que é realizada prestação de contas bimestral e as notas fiscais estão disponíveis para conhecimento de toda a comunidade escolar na Direção da Escola.

17. Livro Didático

Neste ano, serão emprestados aos alunos os livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010/MEC. Ao final do ano letivo, os livros deverão ser devolvidos à Escola para serem utilizados por outros alunos no próximo ano. Os responsáveis deverão assinar um Termo de Responsabilidade, onde assumem o compromisso de guarda e uso do livro.

18. Passeios

Durante o ano letivo, a Escola promove Passeios com fins educativos, buscando a promoção da cultura e lazer dos alunos. Os dias, destinos e horários serão informados aos pais via bilhete, onde estes assinam e devolvem a autorização ao professor com antecedência mínima de 02 dias antes do passeio. O aluno sem autorização dos pais ou responsáveis fica impedido de participar dos passeios promovidos pela Escola. Em alguns casos, será necessária a contribuição de uma quantia para o pagamento do transporte dos alunos ou outro pagamento relativo ao Passeio.

No dia do passeio, os alunos deverão chegar à Escola no horário marcado no bilhete e devidamente uniformizados. Os que não puderem ir ao passeio, levarão atividades extraclasse para casa na aula anterior.

Dicas de como participar da vida escolar de seu filho

1. Evite faltas desnecessárias

É importante que os pais se organizem para que os alunos possam estar nas aulas diariamente. A frequência do aluno na Escola é condição básica para seu aprendizado.

2. Cobre de seu filho comprometimento com a Escola

A equipe gestora tem trabalhado em prol de uma escola melhor no que se refere à gestão de pessoas, ao ambiente físico, à gestão financeira e pedagógica, sempre priorizando um ambiente favorável à aprendizagem.

Pergunte sempre a seu filho como vão as aulas e o que ele acha da escola. Verifique se ele está cumprindo suas obrigações escolares, como o dever de casa, a frequência às aulas e a disciplina em sala de aula.

Incentive e reconheça o respeito aos professores e aos colegas, mostre a necessidade de um bom desempenho na escola e em outras atividades que são realizadas fora do horário escolar.

Sempre busque identificar as dificuldades de seu filho e as alternativas para solucioná-las.

Procure a escola sempre que julgar necessário.

3. Acompanhe o Dever de Casa

Uma forma eficiente de saber se seu filho tem dificuldades e quais são suas maiores habilidades é acompanhar diariamente seus deveres de casa. Se você não tem condição, por falta de tempo ou mesmo de conhecimento para ajudar seu filho, o melhor é pedir ajuda aos irmãos maiores ou até mesmo a um reforço particular se for o caso. É importante que o aluno tenha um horário fixo e um lugar reservado para realizar as atividades de casa. Todos os dias, durante duas horas, ele pode revisar o conteúdo dado na aula anterior e responder aos trabalhos enviados para a casa. Estimule-o a desenvolver o hábito da leitura, lendo com ele, lendo histórias para ele e ouvindo-o enquanto ele mesmo lê.

4. Fique atento ao desempenho escolar de seu filho

Não basta apenas levar seu filho à escola. Ele tem que aprender de fato o que está sendo ensinado. Aprender a obedecer aos horários e regras da Escola também faz parte do crescimento dos alunos. Se você perceber um desempenho fraco, converse com o professor nas reuniões de pais e peça orientações sobre as dificuldades do aluno e como você pode ajudá-lo.

ANEXO B - Termo de Compromisso**Termo de Compromisso**

Eu, _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____, do(a) _____ Ano/turma: _____, professor(a): _____, sala: _____, participei da Reunião de Pais no dia 26/02/2010, onde recebi esclarecimentos sobre as normas administrativas e pedagógicas da Escola Classe X de X e comprometo-me colaborar no que for necessário ao bom desempenho escolar de meu filho, como:

- Participar de todas as Reuniões de Pais e comparecer a Escola quando convocado;
- Acompanhar o desempenho de meu filho, assim como nas questões relacionadas a seu comportamento;
- Levar o aluno sempre no horário previsto (7h30 ou 13h) e devidamente uniformizado;
- Buscar o aluno sempre no horário previsto (12h30 ou 18h);
- Auxiliar o aluno nas tarefas de casa;
- Participar dos eventos, Projetos e ações promovidas pela Escola;
- Possibilitar a frequência diária às aulas;
- Respeitar e tratar cordialmente os servidores, e orientar meu filho a fazer o mesmo;
- Cumprir os acordos feitos sobre a forma de entrada e saída dos alunos, que foram esclarecidos nesta reunião;
- Repor material escolar sempre que necessário;
- Ressarcir ao Patrimônio Público os danos causados pelo aluno;
- Cooperar com o que for preciso para o sucesso nos processos de Ensino e Aprendizagem oferecidos pela Escola.

Cidade, 26 de fevereiro de 2010.

Assinatura dos Pais e/ou Responsável