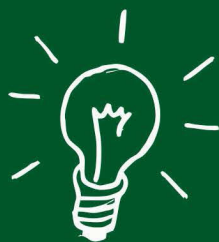


EDISON ARAN NUNES KRUSSER



UMA PEDAGOGIA INVENTIVA



DISPONÍVEL
EM VERSÃO
IMPRESSA



UMA PEDAGOGIA INVENTIVA





Reitora

Carmen Lúcia de Lima Helfer

Vice-Reitor

Rafael Frederico Henn

Pró-Reitor de Graduação

Elenor José Schneider

**Pró-Reitora de Pesquisa
e Pós-Graduação**

Andréia Rosane de Moura Valim

Pró-Reitor de Administração

Dorivaldo Brites de Oliveira

**Pró-Reitor de Planejamento e
Desenvolvimento Institucional**

Marcelino Hoppe

**Pró-Reitor de Extensão
e Relações Comunitárias**

Angelo Hoff

EDITORA DA UNISC

Editora

Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente

Andréia Rosane de Moura Valim

Felipe Gustsack

Hugo Thamir Rodrigues

Marcus Vinicius Castro Witzsack

Olgário Paulo Vogt

Rafael Eisinger Guimarães

Vanderlei Becker Ribeiro



Av. Independência, 2293

96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS

Fone: (51) 3717 7462 - Fax: (51) 3717 7402

E-mail: editora@unisc.br

<http://www.unisc.br>

Edison Aran Nunes Krusser

UMA PEDAGOGIA INVENTIVA



Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2018

© Copyright: Edison Aran Nunes Krusser
1ª edição 2018

Direitos reservados desta edição:
Universidade de Santa Cruz do Sul

Editoração: Clarice Agnes, Julio Cezar Souza de Mello
Consultoria acadêmica: Daiane Kipper
Capa: André Krusser Dalmazzo

K94p Krusser, Edison Aran Nunes
Uma pedagogia inventiva [recurso eletrônico] / Edison
Aran Nunes Krusser. -1.ed. – Santa Cruz do Sul :
EDUNISC, 2018.

Dados eletrônicos.
Texto eletrônico.
Modo de acesso: World Wide Web: <www.unisc.br/edunisc>
ISBN: 978-85-7578-483-9

1. Educação - Pesquisa. 2. Avaliação educacional.
3. Professores e alunos. I. Título.

CDD 370.72

Bibliotecária responsável: Muriel Esperança Thürmer – CRB 10/1558



AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira;
Ao Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza;
À Prof^ª Dr^ª Jeane Félix da Silva;
A todos da Universidade de Santa Cruz do Sul;
À minha família.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Cláudio José de Oliveira, Tomás de Oliveira8

1	ATESTADO DE VAGA: ALGUMAS (IM) POSSIBILIDADES PARA CAMINHAR NESTE TEXTO	13
2	UM LUGAR POSSÍVEL PARA FALAR DE PARECERES DESCRITIVOS: ‘BATENDO’ PARA A ENTRADA	16
2.1	Um jeito de dizer: no bico de um pássaro	20
2.2	Pareceres: definições nada definitivas no tempo, no espaço e ouvindo os silêncios	24
3	POR ONDE PRETENDO CAMINHAR É DA ORDEM DA CRIAÇÃO	39
4	PARECERES	44
4.1	Multiplicação de significados: hoje tem informática?	44
4.2	O parecerista e sua (in)capacidade para tal feito: focando novas escuridões	47
4.3	Narrativas: como constituição de um dispositivo escolar-cultural	51
4.4	Recortes metodológicos: documentos ‘jogados’ no pátio do campo de pesquisa	55
4.5	Esses documentos: de onde emergem?	60
4.6	Meu trabalho, minha escola: falta muito para irmos para a merenda?	69
4.7	Pareceres como política pública: e o recreio?	70
4.8	Receitas mutantes: hoje tem educação física?	72
5	NO SAGUÃO... EM FILA, PARA A ANÁLISE.....	76



5.1	Comportamento analítico: quase ‘batendo’ para sair.....	81
5.2	Desde ‘todos os inícios’: o perigo da docência	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ‘BALADA’ DE FORMATURA.....	97
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXO 1 - Análise de termos nos dicionários	108
	ANEXO 2 – Material empírico constituído pelos 32 pareceres descritivos	113



APRESENTAÇÃO

Claudio José de Oliveira,
Tomás de Oliveira

Juán José Saer, romancista e ensaísta argentino, escreveu certa feita, que àqueles livros que faríamos um prólogo – nesse caso, uma apresentação – com boa vontade seriam, na verdade, os que menos precisariam disso. Porque o livro que se destaca – ou que é destacado – não precisa de uma apresentação: ele cria de tal forma uma linguagem própria, que seu reconhecimento é feito por si só. Este livro, portanto, tanto pela sua inventividade escrita quanto pela criação de um material que seria reconhecido somente por seu “estilo”, digamos, não precisaria nem de uma apresentação (SAER, 2014).

É marcante, ao longo do trabalho de Edison, a proximidade com que ele vai se colocando na escola. O mesmo Saer de antes aponta que “escribir sobre algo es intimar con ello, precisando, no únicamente los aspectos intelectuales del objeto sino también, y sobre todo, los emocionales. Es pasar un momento intenso, como se dice, más espeso que la vida, con el asunto que se trata [...]”. Sem dúvida, tanto na forma inventiva e criativa e poética quanto na proximidade que Edison consegue passar, o ‘escribir’, como colocado por Saer, é realizado. Também o tema abordado pelo pesquisador aproxima de forma bastante direta o universo acadêmico, mais precisamente aquilo que chamamos de prática de pesquisa acadêmica, ao contexto da educação básica, em especial, ao contexto escolar.

A escrita singular do Edison conversa com a escola, com o professor da Educação Básica e com a pesquisa em educação,



problematizando pareceres descritivos como aqueles que não só descrevem, produzem e inventam um aluno, como também o próprio professor que escreve. Edison é partícipe do seu estudo, não somente como autor, mas, e principalmente, como aquele que na alegria de estar lá consegue escrever aqui.

A linguagem do texto de Edison, de fato, é algo que marca quem o lê. A forma de escrita utilizada impacta pelo fato de fugir daquilo que estamos acostumados a ler nos trabalhos acadêmicos, ao menos na maioria deles. Ao mesmo tempo, seu caráter ‘poético/labiríntico/enigmático’ causa certa fascinação, pois faz justiça àquilo que muitas vezes é proposto em termos de inovação no contexto de estudos pós-estruturalistas.

Edison também problematiza o fazer pesquisa em educação “como [...] ter uma pesquisa pautada pela correção e objetividade científica e ao mesmo tempo conseguir dizer o que preciso sem ‘excessos verborrágicos’? Definições nada definitivas no tempo, no espaço e ouvindo os silêncios. [...] Esta é uma meta que pretendo sinalizar neste trabalho, em prol da eficiência do meu discurso no decorrer da escrita”. Podemos pensar essa parte junto com Ricardo Piglia (2015), também – como Saer – romancista e escritor argentino, que em seu livro “Los Diários de Emilio Renzi: años de formación”, traz o seguinte trecho no começo de um conto: “varias veces me hablaron del hombre que en una casa del barrio de Flores esconde la réplica de una ciudad en la que trabaja desde hace años. La ha construido con materiales mínimos y en una escala tan reducida que podemos verla de una sola vez, próxima y múltiple y como distante en la suave claridad del alba”. O livro de Edison, em uma analogia com a imagem trazida do excerto de Piglia, é essa cidade que, apesar de ser uma “réplica”, acaba suscitando no leitor os efeitos que teriam *estar* em uma cidade comum. Mas isso não porque se recria a mesma cidade – ou o mesmo campo, a mesma fala, a mesma escola, no caso de Edison – mas sim porque o seu texto constitui uma outra realidade, passível, portanto, de ser vivenciada como tal.



Edison trabalha também com a noção de que a palavra faz existir, sendo o meio de existência da linguagem, que se torna, dessa forma, não só a morada do ser como também a produtora de efeitos de verdade. Se a palavra faz existir, o texto de Edison, agora – e fazendo paralelo com a imagem trazida por Deleuze (1994), em *Lógica do Sentido* – é o rosto espantado de outrem. O que esse rosto diz? Diz de um mundo possível, um contexto que na sua articulação interna – Strathern (2006) colocaria como ‘holística’ – existe. Portanto, a palavra ‘produz efeitos de verdade’ não somente porque não é a verdade, mas também porque cria, com e como um efeito, outro campo, ficcional, – e aqui ‘ficção’ não aparece como talvez se apresente constantemente nos meios comuns, quer dizer, como uma mentira ou imitação, mas como ampliação do real para, assim, poder abarcá-lo em sua complexidade –, campo ficcional esse reatualizado neste livro. Dessa forma, o texto de Edison tem dupla função: é tanto um mundo possível para mim, quanto a linguagem que diz de um mundo possível de outrem – a escola, os pareceres – e que, dessa forma, cria esse novo espaço de invenção. Uma escola, um professor, outro aluno...

Edison escreve, ainda, que as narrativas dos professores acerca de seus alunos podem constituir um ‘dispositivo escolar-cultural’, pois, ao falar da escola, ele mesmo não só orbita um jeito de ler este artefato como também, por conseguinte, acaba entrando narrativamente nele: “Pesquisei isso não por acreditar que haja ali, necessariamente, um problema do tipo dificuldade, deficiência, negatividade, mas pela ideia de nesta ideia fabricar algum tipo de contribuição para sua constituição conhecida, aparente. Em dado tempo, faço um mergulho ao desconhecido, aos sentidos inusitados onde tudo e nada pode acontecer”.

O livro de Edison, portanto, trabalha com essa inovação estilística e que é, como já mencionado, uma das tópicas dos estudos pós-estruturalistas. Seu trabalho é atravessado de forma plural tanto por autores mais clássicos como Foucault, Larrosa,



quanto por autores não ‘tradicionais’ nesse campo: Machado de Assis, Clarice Lispector. O(s) mundo(s) é (são) composto(s), afinal, como diria outro autor, por híbridos (LATOURE, 1994). Cabe a nós renegá-los ou não. É ótimo, dessa forma, poder terminar essa apresentação trazendo, para seguir no passo de Edison, um trecho de uma música de Peninha, interpretada por Caetano: “Tudo era apenas uma brincadeira/ E foi crescendo, crescendo, me absorvendo [...]” “Quando a canção se fez mais clara e mais sentida/ Quando a poesia realmente fez folia em minha vida [...]”. Como Edison diz nas considerações finais, ele precisou “aprender a ser provisório”, experimentando “uma ousadia que pôs em crise” sua posição de conforto, deixando a poesia da escola fazer folia em sua vida.

Um livro que precisa *apenas* ser lido: dentro de toda provisoriedade do que pensamos e inventamos. Um texto para o deleite, o curtir lentamente. Como fez o autor, um professor pesquisador que se fez na pesquisa em educação e que, agora, mais que nunca, sai da posição de ser *ou* professor *ou* pesquisador para se tornar, de fato, o que ele sempre foi: Um híbrido. Um *professor-e-pesquisador*, um *orientando-e-orientador*, um *filho-e-pai*.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. **Lógica del Sentido**. 1.ed. Barcelona: Editora Planeta-De Agostini, S. A., 1994. 329p.
- PIGLIA, R. La Moneda Griega. In: **Los diarios de Emilio Renzi**: años de formación. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A., 2015. p. 273-280.
- LATOURE, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de Antropologia Simétrica. 1st ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 152 p.



SAER, J.J. **El concepto de ficción**. 4. ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2014. 296p.

STRATHERN, M. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia** [Internet]. Campinas: Editora unicamp, 2006. 536 p. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50197367/Strathern-O-genero-da-dadiva>>.



1 ATESTADO DE VAGA: ALGUMAS (IM)POSSIBILIDADES PARA CAMINHAR NESTE TEXTO

Desacomoda-me a impossibilidade de eu voltar a ser o que era antes, visto que, era tão importante que me levou a ser o que sou hoje. Esse experimento de ser não pode por si só, agora, em detrimento do que sou, me levar a não ser. Alterou minha cultura. Posiciono-me com a ideia de responsabilidade para realizar esta pesquisa. Sou um ente que vagueia pelos Estudos Culturais. Não guardo posição, nem quero, talvez. Não me autorizo a ser pós isto ou aquilo. No título original do trabalho (*Pareceres Descritivos: Currículo que Inventa Alunos e Professores,*) que dá origem a esta publicação, quando uso uma vírgula no final, representa um ‘não final’ (do título e do trabalho) querendo dar uma ideia de continuidade (inventar outras coisas: possibilidades, incertezas, não estanque, embora fuja da ideia de ambiguidade, (possível, nessa vírgula) no que tange à finalidade científica, que certamente trago em meu propósito. Em dado momento passo a anunciar o docente, a docência, desde os pareceres, caminho pelos conceitos de avaliação, currículo, narrativa, artefato no campo dos estudos culturais, invenção de pessoas (professores, alunos) e coisas que lhes acontecem ou não. Quero pensar na contribuição para a educação, que reflete em mim. Coisas que posso fazer aproximando-me das sutilidades, desde a fluência das perguntas. Vou academicamente me justificando. Minha escrita tenta impregnar-se do cheiro de alunos, de suas falas, aspirações, desejos, prioridades, silêncios e barulhos. Habito, para caminhar, um corpo tão disforme, por ser, por vezes poroso, elástico, movediço, arenoso, que se apresenta efemeramente formado e logo se esvai pelos vazios e frestas. E já é outro. Por isso e por outras coisas trago a rotina escolar, a voz, a presença dos alunos. Em toda caminhada o professor não perde de vista o



seu aluno. Perguntas de alunos que fluem em meio ao assunto da sala de aula, seja ele qual for, o momento, em qualquer tempo, de acordo com seu interesse ou necessidade.

Assim, sem qualquer rito, protocolo ou cerimônia (eles diriam: isso ‘já era’, ou não?). Subtítulos com ‘cheiros’ de alunos. Um professor que inventa o aluno e a si mesmo. Um currículo que inventa tudo isso e que precisa ser inventado. Este autor inventa isso e a si mesmo, nesta concepção, para esta abordagem, que passa a existir desde este trabalho, quando o caminho da obviedade (ou não?) era ver o aluno no parecer que o diz. Aqui queremos ver o professor que produz um aluno em sua narrativa, mas que também se diz, dizendo. Que também se diz, não dizendo. Este trabalho, às vezes pensa ser como aquele aluno que pede para ir ao banheiro e, no retorno à sua sala, bate em todas as outras portas de seu caminho, e logo some na esquina do corredor, deixando para trás o eco do estridente silêncio de sua risada. Não há a intenção de abordar tudo, sob pena de não abordar nada, o que pode já ser algo. Mas dizer. Experenciar. Conversar e ir. Chegar onde sequer sabia se queria. Fazer a existência do dito, com a palavra. Abusar da ambiguidade do abuso. Beber do conhecimento, identificar e excluir suas possíveis superbactérias. Estas que nos confundem, mas, e embora, nos forcem a lutar e a sorver seus golpes e solver seus efeitos. Ensinam-nos. Falo de práticas escolares, de política cultural, de sociedade em luta, de constituição e invenção de sujeitos que se transformam enquanto transformadores. Não penso em caminhar sozinho, mas também não busco uma aplicação simples e automatizada de ideias postas academicamente, onde o que possa pensar seja encaixado no já dito. Nem penso prescindir disso, mesmo em partes. Qual seria a pena (nem sei se quero saber), neste momento, para o desgarrado. Faço coisas com as palavras, busco sentidos nos acontecimentos. Me pego nostálgico pelo que não alcanço. Acho-me e me perco, vejo, sinto e nomeio. Mudo-me e renomeio. Suspeito. Caminho desde os pareceres descritivos e vou experimentando certas



inclinações, desníveis que me acionam à ideia de docência imbricada no currículo e vice-versa. Mostro esses pareceres através, também, de uma ferramenta midiática, denominada *Wordle-Create* e que apresenta figuras dos pareceres, sintetizadas em um número programado de palavras que são mais recorrentes em tais documentos. Com efeito, as narrativas daí advindas anunciam sua presença ao dizer o aluno. Sua constante e derradeira invenção, até iniciar outra. Como no necessário atestado de vaga para o aluno matricular-se na escola. Acredito que seja possível que se arranque todas as páginas deste trabalho, embaralhe-as e mesmo assim, aleatoriamente reorganizado, possa ser compreendido. A possibilidade de o leitor fazer sua própria construção e inventar sua autêntica e perigosa autonomia de entender o que pode nem explicar este texto (deste perigo que falo) incorre em implicar na existência por ser posto, dito e pensado. Assim, dividimos responsabilidades. E a perspicácia da inteligência astuta do leitor, que pode emprestar uma sapiência que o próprio texto não ousara ter.



2 UM LUGAR POSSÍVEL PARA FALAR DE PARECERES DESCRITIVOS: ‘BATENDO’ PARA A ENTRADA

A infância em área rural, pode não ter sido impeditivo para o desenvolvimento cognitivo/cultural daquele estudante sonhador (a maioria é, nesse tempo) que, para leitura, usufruía das cartilhas na escola e dos rótulos de embalagens das mercadorias vendidas no comércio do pai. Quando levado à cidade (morar com a querida madrinha Dilma) para cursar o ‘ginásio’ (minha família proporcionou isso. Meus primeiros colegas... Ficaram... Lá no Cerro), entre outras coisas, lia os gibis de Walt Disney (emprestados, da prima Beta) caminhando rua a fora/dentro. O caminho foi longo e cheio de percalços (naturalmente!). Hoje sou professor (ou ‘prof.’, ‘sôr’, ‘sorzinho’, ou etc.). Gosto. Almejo ser conhecido como Educador. Aqui assumo certa idealização. Romantizo. Sonho. Ouso beirar utopias. Quem não o faz em seu meio?

Em época onde a busca incessante do saber e do conhecimento se faz necessária e desponta como chave para a libertação (não se sabe de quê) e autonomia do ser humano, o educador assume papel importante com vistas à mediação que oportuniza as ligações com esse meio. Considerando a globalização cultural pela internetização, que remete à integração comunitária e a interferência no modo particular e local de agir da sociedade. Consequentemente, também, na sua visão de vida e de como ela pode ser modificada com o aporte da ação educacional.

Assim, é possível uma constante ruptura paradigmática, que consequentemente pode atingir a todos e precisa ser considerada, visando à procura de uma ação profissional embasada nos preceitos éticos e estéticos, que se mostram primordiais à inclusão da sociedade no caminho do conhecimento e da educação. Estar



atento ao novo pode ser papel importante de um educador que queira estar afinado com as demandas exigidas em nossos dias. Logo, penso ser necessária a formação permanente como modo de interagir com o mundo em que vivemos. Assim sendo, vale dizer que esses aspectos formativos, em especial os que nos remetem à difusão dos hábitos de pesquisa, são primordiais no auxílio ao melhor fazer pedagógico. Justifico a minha pretensão em explicar o que faço no ambiente de trabalho, e enriquecer minha visão de mundo, de maneira ajustada e coerente, para oportunizar o crescimento educacional da comunidade escolar que venha a conhecer e com quem queira compartilhar práticas.

Faço isso, ou ao menos penso assim, não porque eu queira ser um humano ‘bonzinho’, do tipo que vive em dedicação exclusiva para o bem do próximo, mas por acreditar que está intrínseca na função do educador a possibilidade de situar-se em uma Matriz Pedagógica Escolar, entendida como “uma grade de inteligibilidade que regula as ações docentes e a vida escolar dos alunos em um determinado tempo e espaço” (FABRIS; SILVA, 2015, p. 493) capaz de, em minha opinião, oportunizar conhecimentos que viabilizem, entre outras coisas, qualidade de vida minimamente sustentável ao educando em seu tempo. Não tenho a pretensão de dominar ou conhecer a educação em sua plenitude, mas me delego a missão de buscar essa investigação pelo conhecimento no que ela encerra e fomentar o diálogo entre o espaço escolar e o mundo que abrange seus atores. O professor precisa saber onde está, como se posicionar no seu tempo e no espaço em que habita, para melhor caminhar e ser escolhido pelos novos rumos, desde a sua identidade impregnada de formação, e seus sentidos. Buscar a melhor forma de entendimento com e para os alunos. O que pode intrigar e frustrar mais um educador do que, por exemplo, a falha na comunicação? Encontrar uma forma de tornar a atividade significativa para que ela seja considerada e conectada em seus polos? Percepções, tomada de decisões, objetivos.



Trabalho desde março de 2009 em escola com clientela de grande vulnerabilidade social do município, dependentes de programas sociais governamentais (quem não é?), inclusive com acolhimento no contraturno. Testemunhei resistência de profissionais que não são familiarizados com esse tipo de ambiente e por saberem de notícias a respeito da situação, evitam ali trabalhar. Vi profissionais que abandonaram suas turmas no primeiro dia de atuação, embora (este recorte) sirva somente para ilustrar o ambiente, passível de mudança. Tem sido assim, mesmo que essa prática possa não estar atrelada e nem seja dependente da situação social, penso o aluno frente à possibilidade de contato com infinita gama de conhecimentos. Sou titulado como Licenciado em Pedagogia - Licenciatura de 1º e 2º Grau, habilitado em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e exercício do Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sou Técnico em Apoio Pedagógico, habilitado por curso de pós-graduação que me titulou como Especialista em Administração, Supervisão e Orientação: Gestão Educacional, além da titulação de Especialista em Educação e Sociedade: ênfase no ensino de Filosofia e Sociologia. Começos. Concursado como técnico em apoio pedagógico/supervisor, optei em outro concurso, ser também docente de séries iniciais para vivenciar a prática da sala de aula e ter o aporte que me legitimasse a supervisionar, com melhor conhecimento de causa, junto aos professores. Apenas uma pista acerca da minha vontade de conhecer e de fazer bem feito seja lá ao que me proponha. Para compartilhar. Misturo cimentos que colam e me liberam quando quero (preciso) ir a outras formações, outras construções.

Quando, em nossa cidade, instalou-se uma universidade federal, o que mais considerei para esta comunidade foi ter a escola como aliada e parceira das atividades que lá fossem desenvolvidas. Foi o principal pedido quando recebemos o diretor do campus pela primeira vez. Um achado para a comunidade escolar ter uma universidade com seus mestres, doutores e toda



uma maquinaria a serviço da parceria com alunos e professores de uma escola com índice de desenvolvimento educacional ávido de progresso. Isso pode ter me tocado. Como poderia, eu, influenciar/estar nesse sistema? Assim, também acredito na importância, para uma escola, ter em seu quadro funcional profissionais que almejem uma vida acadêmica através da pesquisa em educação.

Preocupo-me em aperfeiçoar minha prática, pois vejo todos aqueles alunos que ainda precisarão experimentar a evolução da minha competência em mediá-los ao conhecimento. O que seria do relato sobre uma experiência se não houvesse a curiosidade e a pesquisa em fontes que tratam historicamente do assunto? Afinal, em seu livro “Tremores”, Jorge Larrosa afirma que:

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 2015, p. 40).

Descobrir uma nova maneira de ler o mundo, com seus signos e símbolos diversos, é a grande oportunidade para os atores da aprendizagem praticarem a mais pura interpretação do desconhecido. Construindo e desconstruindo. Reinventando a visão de mundo no seu entorno. Penso que, às vezes, exijo demais de mim, do meu trabalho. Quero ser o melhor possível, que esqueço as impossibilidades. Quero ser mais do que posso. Se conseguir é porque podia. Meu poder tem sido regulado pelo meu querer. Daí chego a pensar, por isto, que posso tudo que quero. Preciso calibrar, turbinar o meu querer para as transposições.

Por isso, com relação ao que me proponho, quero anunciar o que pretendo neste trabalho dizendo que na minha história de licenciado em Pedagogia, professor na educação básica e supervisor em escola municipal, neste momento, na condição



de pesquisador estou interessado em problematizar pareceres descritivos como partes de um currículo que constituem determinados modos de ser aluno e docente. Para tanto, discuto a seguinte questão: Como os pareceres descritivos, entendidos como um currículo, constituem os alunos e professores? Conforme trato em outra parte deste texto, minha suspeita é que o professor que emite sua opinião a respeito do aluno, posicionando-o, nomeando-o, de alguma forma, também está se anunciando no parecer. Trata-se de uma análise documental que envolveu 32 pareceres descritivos elaborados por uma professora, relativos a 8 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no Sul do Brasil (me contraespiono para não mencionar o nome e/ou outros detalhes da escola. Trata-se de uma opção e não consequência de algum empecilho). Na análise do material de pesquisa, assumo os pareceres descritivos como narrativas, conforme os estudos de Jorge Larrosa (2002; 2015). Para pensar o professor trabalhei com os estudos de Oliveira (2009; 2010), Fabris e Silva (2015), Corazza (1995; 2002), entre outros. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados e discutidos em outra seção deste texto. Com isto tive por objetivo, neste trabalho de pesquisa, problematizar pareceres descritivos visando à possibilidade de constatar a constituição de uma docência desde um currículo que pode ser constituidor de suas narrativas.

2.1 Um jeito de dizer: no bico de um pássaro

Eu recorto, mas não paro no tempo. Se, quando optei, ou fui optado, por falar sobre pareceres descritivos, certamente (o que não constitui uma certeza) foi porque, em meu campo de trabalho, tê-los como um forte insumo que compõe, em algum momento, uma função imprescindível na maquinaria que é formadora da educação. Essa educação que, vinda de vários lugares, parece querer instalar seu enxame na habitação denominada Escola.



Onde laboramos.

Um laboratório, então, é o *habitat* ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece as condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico como um *ethos* atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje. (MASSCHELEIN, 2014, p. 22, grifos do autor).

Neste local escolhido para aglomerar todas as possíveis criações e criaturas que precisam ou escolheram, para sobreviver, o alimento à base de conhecimento. Mas esse conhecimento não brota lá, ele não dá em cachos, não há lá sementeiras, das quais cada um escolhe sua muda, a cultiva e nutre, isoladamente. Há sim a possibilidade de um compartilhar, um fabrico, um fazer e desfazer, um construir e desconstruir colaborativo. Ou não? Parece lógico que reste todos contaminados.

Não consigo escrever do tipo ‘Eva viu a uva’. Minha mesma distância entre os dois mesmos pontos é maior. Às vezes menor. Furta-se de ser igual. Pensei em pegar uma caneta e ter na outra mão papel fixo numa prancheta apoiada em minha perna. Fechar os olhos e deixar que tudo fluísse naturalmente (se um passe de mágica pudesse fazê-lo). E ter um texto que contasse toda minha pesquisa de uma maneira acadêmica, inteligente, fluente, atraente para o leitor. Intelectualmente brilhante. Não deu certo! Resolvi assumir minha rele posição de mortal. Em minha primeira tentativa de ingressar em um curso de mestrado acadêmico, fui aceito. Uma confiança que muito me honrou e que me trouxe a íntima sensação de querer retribuir, mostrar à equipe de seleção, em suas várias etapas, de que eles fizeram uma escolha acertada. Que me sinto envaidecido e consciente de minha responsabilidade para com o programa do curso, meus/nossos prazos, metas, normas e afins. Desde o primeiro momento fui tomado pela emoção emanada do curso. E esta emoção tem



me movido. Cheguei a ir além de somente pensar, dizer que agradecia a confiança e de que não iria decepcioná-los. Acredito ter ouvido: - Espero que não decepciones a ti mesmo! Engoli isso com muito prazer. É neste tom, ao menos para este momento, que aspiro narrar meu tempo acadêmico de uma maneira tão ampla e tão restrita, muito aberta e tão fechada, tão esparsa e sem fronteiras quanto mapeada e recortada na efemeridade do tempo que se esvai, limpando e empoeirando o espaço limitado e, por vezes, desenfronteirado de meu olhar.

Os Pássaros Azuis (Meu orientador, o prof. Dr. Cláudio, por vezes diz que divago, viajo, saio, volto, me mostro disperso no assunto. Não sou direto ou simplesmente não digo. É quando estou acompanhado do Pássaro Azul. Gostei dele!) e, por vezes pássaros multicoloridos, que invadem meu pensar e que parecem desviar meu assunto ou desviar-me, com seus bicos, deste ou daquele assunto. São temperos aromáticos de meu escrever, do meu narrar. Por vezes esses pássaros são o prato principal. Para saciar a fome ou para aguçar o apetite, que se faz dele ou desde ele. Sou professor e, por vezes me faço pássaro azul para meus alunos, desde que descobri que pode haver momentos, nem tantos, nem sempre, que seus olhos brilham mais, estão mais atentos que em outros. Sou melhor ouvido, pareço (penso agora) estar sendo, em minha fala, mais eloquente, mais significativo, mais professor. Não sabia um nome para isso. - Agora tem! Se nomeio é porque existe. Então posso praticar. Esse pássaro estará, por vezes, em nosso ombro, ajudando a pensar esta leitura/escrita. Ou atrapalhando para esclarecer. Ou simplesmente ausente. Que falta fará? Divago para me achar.

Sou do chão de escola. Sou da sala de professores, onde nos reunimos em vinte e mantemos, portanto, no mínimo dez diálogos diferentes ao mesmo tempo, acrescidos de uns dois ou três, pois há colegas que conseguem embrenhar-se também em diálogos paralelos concomitantemente. E essa música, matemática por si só, é orquestrada por cada vez, única. Quando escuto a palavra



‘Pareceres’ e ainda mais acompanhada de ‘Descritivos’, sinto vontade de, como o maestro que rege, fazer o sinal de ‘para tudo!’ E dizer que isso me interessa. - Me conta, me fala, vem cá querida professora! Esse assunto é muito importante para ser jogado assim, em um ‘barulho’ desses. Isto não me parece ser um assunto qualquer e se for, agora, para mim, é muito importante, ou pelo menos quero torná-lo assim. Mesmo que o tal ‘barulho’ constitua-se em algo maior. Pareceres, agora, são meu claro e meu escuro, minha luz e minha sombra. Minha soma de todas as cores e a ausência de todas elas. Nesse ambiente da sala dos professores que, lógico, situa-se na escola que habito, que se faz recheada de intelectos a serviço da educação é que vislumbro o modelo do que acontece na sala de aula.

Sim, os professores agem tal e qual os alunos e talvez por isso legitimem-se como esse tal, por terem sido ou por serem permanentemente alunos. Educamos, também, e em especial, com o exemplo. Inferimos e somos inferidos por eles (os exemplos). Talvez não haja padrão para isso, mas, podem (ou não) influenciar e serem influenciados pelas posturas e ações inventadas nessas relações professor/aluno. Daí pode advir a possibilidade da diferenciação ou não, desde essas influências. Não viajei por várias escolas, em minha ainda curta carreira, apenas no início (primeiro ano como docente) estive em outras duas escolas, designado em Regime de Trabalho Temporário (ainda não concursado para duas matrículas de vinte horas), mas isto serviu para, de alguma maneira, me mostrar que apesar das peculiaridades próprias das diferentes comunidades assistidas pelas escolas, em suas distintas localizações, e as salas dos professores serem habitadas (1/3 da sua vida no local de trabalho) por quem tem um comportamento um tanto similar nesses ambientes (descansar, discutir sobre aulas, alunos, contar histórias e estórias), há também aqueles que estão em um estágio tão avançado da docência que: Acredite! Ouvem os colegas! Alguns alunos, idem. Quero tentar me comportar como um desses.



2.2 Pareceres: definições nada definitivas no tempo, no espaço e ouvindo os silêncios

“Com base nas atividades desenvolvidas... o aluno escreve o próprio nome” (frases comuns em pareceres). Este é um início destinado a contribuir com a investigação que constitui a dissertação para conclusão (ou não) do curso de Mestrado, (mas será, se, apesar de concluída sem conclusão, dissertação). “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” (FOUCAULT, 1998, p. 5). Falar sobre o que desejo falar. Dizer tudo que me ocorre sobre o assunto, mas não “Falar muito e não dizer nada”, que é uma frase inspiradora proferida por Veiga-Neto, durante palestra no X Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (SEPEDU), na UNISC/2014. Como não cair nesta prática e ter uma pesquisa pautada pela correção e objetividade científica e ao mesmo tempo conseguir dizer o que preciso sem ‘excessos verborrágicos’? Esta é uma meta que pretendo sinalizar neste trabalho, em prol da construção do meu discurso no decorrer da escrita. Pereira (2013, p. 214) diz: “A palavra faz existir. Só existe aquilo que se pode dizer, como em um arremedo da criação divina. A palavra é o cerne da linguagem, e a linguagem é a casa do ser. [...] sempre produz efeitos de verdade”.

Tenho que dizer já. E ser tão claro quanto possível. Apoio-me em Jorge Larrosa utilizando a sua expressão “A Arte da Conversa”, citado por Skliar (2003, p. 211) para conversar acerca de pareceres descritivos como narrativas a serviço da avaliação:

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.



Digo que me apoio nele, mas, terá sido por minha exclusiva culpa se restar atrapalhado, porém assim mesmo, apoiado com a manutenção das dúvidas de uma maneira mais, na medida possível, inteligente, por levar ou trazer a um pensar de outra maneira. Para poder ver de outra maneira: “Ao analisar os discursos sobre a matemática que circulam na revista Nova Escola, extraindo enunciados, mostrando suas regularidades, apontando para a instituição de um determinado modo de ser professor, de pensar sua própria prática, *é preciso também buscar os silêncios*” (OLIVEIRA, 2009, p. 187, grifo meu). Sinto-me, aqui, alertado para as inúmeras nuances que podem ser consideradas para a leitura de uma narrativa e é dessas sutilezas cambiantes que busco apropriar-me.

Os pareceres descritivos são documentos que dizem, pois podem conter informações que orientam, descrevem, formatam, conduzem, externam, materializam através da escrita, o pensamento, as reflexões, o olhar do parecerista acerca de algo ou alguém que se encontra na posição de ser dito. Se, segundo Fröhlich (2010), os pareceres descritivos são de alguma forma uma maneira de prescrever após “uma rigorosa observação do aluno nas diferentes situações e momentos de aula e da escola para que, baseados na descrição desta observação e na constatação de alguns ‘sintomas’, possa ser prescrito um tratamento adequado às suas características e manifestações” (FRÖHLICH, 2010, p. 71-72), então falo, entre outras coisas, de como se constitui essa capacidade de dizer o que se vê, se detecta. Não somente o que foi dito, mas como se dá essa capacidade de dizer, desde a concepção adotada pelo parecerista e suas expectativas e perspectivas (*ex*) postas no documento.

Trago uma forma de pensamento que está ligada à minha caminhada de formação, com noções de que esta vinda ao encontro dos conhecimentos que cercam minha investigação tem um propósito prático de aprender a conversar, dialogar com esta estadia provisória junto ao enfoque que ilumino. Uma proposta



de constituição. Procuo pensar de uma maneira que provoque o pensamento do outro, de quem me rodeia e que espera (sim, de todo professor se espera que ele professe) o compartilhamento de saberes, de provisórias verdades, da elucidação das incertezas, das suspeitas de inverdades, ou até mesmo do aprofundamento das dúvidas. Como se já não bastassem as já assentadas. Talvez desde sempre, neste trabalho, eu estivesse em busca do encontro com o professor, esse ser que, inspirado em Veiga-Neto (2012), precisa ‘habitar’ sótãos e porões para autorizar-se a caminhar pelos cômodos intermediários da educação (que ele busca conhecer, para conhecer-se). Se pudesse e o capitalismo de sobrevivência material não exigisse, suspenderia o ser professor e me dedicaria a olhar para a constituição possível da docência e/ou seus plurais. E compartilhar. E professar. Continuadamente, viciosamente neste círculo. Viveria de pensares pela casa/escola.

Durante a constituição da decisão de como seria a abordagem aos documentos que eram fabricados na escola (os documentos a serem analisados, produzidos por tal escola, não trazem ou levam a qualquer referência passível de algum tipo de identificação, que necessitasse, por isso, de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, embora conte com a anuência da respectiva Direção) foi sendo constituída a ideia de que os pareceres postos poderiam ser os que falam sobre uma determinada turma de alunos (o 2º ano do Ensino Fundamental do ano letivo 2014). Escola. É lá que habito e de onde e para onde olharei. É pela sua existência que me inspiro. Digo isto com a provisória segurança de quem é pesquisador e vive a pesquisa nela mesma. Com a apropriada distância e oportuna interferência, ou não. É deste lugar que me lanço a outras possibilidades de pensar em prol da experimentação de outras maneiras de agir. O que faço neste trabalho é buscar contribuir com a constituição, o andamento, o fabrico de possíveis alternativas para o desenvolvimento de práticas que venham a oportunizar melhorias no fazer pedagógico. Isso é papel do educador, incessantemente. Ou não? Descolado



da ideia de fazer somente porque é um pesquisador ‘bonzinho’ que quer ajudar a salvar o mundo.

Aqui, uma porta de entrada, para contar a viagem no tempo e no espaço deste trabalho. Tive ideias de caminho, de caminhos. Busquei descobrir por onde andar para escrever meu texto. Pesquisar, conhecer melhor o mundo que me cerca ou que estou inserido, que inclui e/ou exclui de uma maneira que me coloca no entorno a rondar a inserção. Ao abordar meu tema sei que poderão ocorrer reações acerca do que vier a dizer ou constatar sobre o próprio objeto observado e assim repetidamente, de maneira transformadora ante minha visão. E problematizar essas situações constituiu-se no grande desafio para o meu trabalho. Como fazê-lo, como abordar, qual o melhor ângulo para focalizar uma possível produção de verdades. Com relação à ideia de verdade, segundo Félix (2014, p. 137-138), “[...] na perspectiva pós-estruturalista [...] não há verdades absolutas e únicas, as verdades são sempre produzidas nas relações de poder entre as pessoas. As verdades, nesse sentido, são sempre circunscritas e históricas”.

Vou incursionar pelo terreno dos estudos culturais, com a ideia de que:

Não são um campo homogêneo e em sua própria definição se colocam como interdisciplinares, contradisciplinares, ou até mesmo não disciplinares, sendo que partem de diferentes saberes para problematizar as questões relativas à cultura. [...] o ponto central encontra-se em uma nova forma de reconhecer e situar a cultura, reconhecendo que não existe um lócus privilegiado que sirva de ponto de partida unívoco para o conhecimento. (SILVA, 2009, p. 7).

Posicionar-me ante minhas dúvidas e questionamentos. Detectá-los? Reagir quando atingido pela faísca que dá ignição



ao pensamento questionador. Ter a leveza de defender e acreditar no visto e identificar condições de possibilidades de poder ver de outra maneira, mais ou menos proveitosa para a continuidade desses estudos, mais rica para a abordagem, mais convidativa à reflexão. Pode ser uma maneira de resguardar meu discurso para que ele reste por si só refratário à ideia de neutralidade, de mesmice narrativa, do tipo: - Já li isso... Ou, - Qual é a novidade? Pretendo trazer a comprovação de um caminhar pesquisador, sobretudo honesto. Não se trata de uma imposição reiterar que sou de escola e que isso, somente, me autoriza a falar sobre coisas dela, mas um querer conversar, simpático a ela, pela importância que assume na formação cultural de nossa sociedade.

Experimentei expectativas de um pescador que joga a rede e espera o tempo necessário ou aguarda um tempo coerente para que as malhas sejam tocadas. E malhem. E puxe de volta. Com surpresas que podem ser óbvias, ou não. Que se deixaram malhar ou foram surpreendidas. Que precisam ser explicadas com respostas não pensadas, automatizadas, efêmeras. Aceitas ou não. Penso que estive em constante rota de colisão com o meu tema. Mas, de onde ele veio? Qual foi o nível de percepção que precisei para identificá-lo? Sou professor e é na escola que convivo com situações que me desacomodam e induzem ao pensamento crítico, questionador. Embora, possa optar por não me preocupar com isso. É nesse lócus que tenho a possibilidade (e quero) de contribuir através da minha capacidade investigativa para a possível melhoria do sistema educativo no qual estou inserido.

Deparo-me com a possibilidade de experimentação das alternativas que se colocam nas encruzilhadas, um ir e voltar ou ficar, um escolher não ir, em favor de outra ida, em outro tempo. Saber que todo caminho pelo qual optei, jamais será o mesmo, depois de nos conhecermos. Nem eu serei, tendo meu conhecimento alimentado pelas diversas inserções do pensar, seja lá o ocorrido nele. Para que serve o que escrevo? É possível que



em algum momento o que está sendo escrito seja mais valorizado (e precisa?) do que neste momento da leitura. Esta frase pode ser mais importante afirmando do que perguntando. Esta última também.

Minha escrita corre o risco (eu gosto, preciso de riscos) de parecer um boato. Falso por si só. Por definição. Querendo ser verdadeira. Mas, uma falsa, minha. Original. Pseudoplagiada pela similaridade com tudo que foi dito e que parece não haver mais o que dizer, salvo se eu estiver à frente do tempo, no seu dever. Eis algo fascinante: estar ou ir ao futuro. E isso é engodar todo o antes. Desmerecê-lo, não pela sua importância (a do passado), pela luminosidade da possibilidade do novo, mas respeitando este tempo. Escolhi falar um pouco dele agora. Enquanto (sempre) flui. Das possibilidades do sucesso e do fracasso ante ele.

Se a vida pré-moderna era uma recitação diária da duração infinita de todas as coisas, com exceção da existência mortal, a vida líquido-moderna é uma recitação diária da transitoriedade universal. Nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre. Os objetos úteis e indispensáveis de hoje são, com pouquíssimas exceções, o refúgio de amanhã. Nada é necessário de fato, nada é insubstituível. Tudo nasce com a marca da morte iminente, tudo deixa a linha de produção com um “prazo de validade” afixado. (BAUMAN, 2005, p. 120).

Penso na educação e na cultura como caminhos para afirmação de valores que contribuem, ou não, para a construção e produção de sujeitos, que primam pelo entendimento acerca de valores que possam interferir na vida cotidiana. Uma das questões que me desacomodam e que por isso me ajudam, consiste na possibilidade de pensar como abordar o sucesso e o fracasso, como aqueles que por vezes são ditos nos pareceres descritivos. Ou existe nessa relação uma situação intermediária, em que há atividade, de maneira estável, latente, em que se



pode transitar entre os extremos e não estar colado a nenhum dos dois? Ou será que isso, por si só não poderia ser chamado de sucesso só pelo fato de não chegar ao fracasso e vice-versa? Pode ser importante ter isso claro, em uma aproximação ao que teima em escapar por conta da fluidez do tempo. Trago esta ideia, neste momento, por sentir-me fascinado com o desafio de poder abordar a efemeridade do tempo. Vivemos em busca de resultados, de aspirações. Não? Esses resultados precisam estar juntos à satisfação dos objetivos traçados, das metas colocadas, aspiradas, manipuladas para fazerem parte da banda que teima em expandir-se em favor das dificuldades. Com efeito, o coração da banda que acolhe os entraves, os empecilhos, o inusitado que desacomoda e retém, reduz a fluência natural: esse coração é extremamente acolhedor! Ele brinca com o medo de não tangenciarmos o sucesso que ora está infinitamente longe, ora infinitamente perto. Estar tão perto desse furor do sucesso e não acessar parece doer bem mais do que habitar permanentemente o fracasso inserido em uma modernidade que, segundo Bauman (2005), é líquida, e essa fluidez embala a civilização ao consumo excessivo que logo se transforma em refugio e que precisa ser removido, descartado. Um círculo vicioso que é alimentado pelo desejo de ter enquanto há tempo, enquanto há vida. Essa vida consumista e tecnologicamente finita. A educação de qualidade não parece estar à parte, distante desta necessidade de consumo. Um consumo que habilita a outros, que torna seletivo o gosto pelo ter para ser no devir. Um devir que só é uma vez. Não se repete, não é recorrente. Altera seu modo de ser.

Há, hoje, uma individualização crescente em relação ao consumo, ligada às novas tecnologias – mídias, televisão, telefones, internet – que permite aos indivíduos consumos à La carte. Antes, na sociedade de consumo em massa, tudo era sincronizado. Agora, não somos obrigados a ver os mesmos programas no mesmo momento. Cada um gere seu tempo e seu espaço em função de seu desejo.



Igualmente, os grupos sociais exercem menos limites de comportamento, o papel das marcas se destaca nas compras e cresce o fascínio dos jovens pelas marcas. Além disso, o consumo passou a ser mais emocional. Antes, as pessoas compravam para serem valorizadas em seu ambiente, era um consumo de status. Isso existe ainda, e provavelmente sempre existirá, mas, ao mesmo tempo, temos um consumo cada vez mais voltado ao prazer. Quem escuta música pelo iPod, por exemplo, faz um consumo hedonístico, para sentir as coisas. É a dimensão das experiências que ganha importância. (LIPOVETSKY, 2014, p. 2).

A continuidade que aspiro em minha formação está atrelada ao alicerce que por sua vez só é importante se ampara algo. Torna-se importante não por simplesmente existir, mas por ser útil, ser parte importante, constituidora de um processo, de um quase todo. A construção valoriza a base. O empírico me situa, o histórico recortado que me conta, me diz, fala a mim e aos outros quem sou: como consumo e como sou consumido. Nessa ideia de pensar quem sou, como estou, o que represento, de imediato remete ao que eu sei, como aprendi e para que serve o que penso que sei. Um saber que só passa por mim e que pode ser medido, em sua importância, pelo que eu faço com isso. Jamais somos rasos, no nível zero, ou ao menos penso que isso, o zero, é um recorte situado à esquerda inferior do gráfico que remete a milhões de anos, à primeira célula. Aos primórdios?

Só em simplesmente pensar que nada sei, já exercito e contradigo. Filósofo ao menor pensar, se é que há um tamanho para o pensamento, uma escala para a qualidade do que produzo, construo, modifico ao pensar. Que me transforma. Ou talvez nem aconteça algo à coisa pensada. Isso implicaria modificar com o simples pensar. Pensar seria, então, agir. Telepático. Para modificar preciso aplicar o pensado? Uma das maneiras de mostrar o filosofar é pensar e escrever. Materializar.



Tornar visível o que penso. Mas como o que penso, sempre terá alguma ligação com o que já vi, já que só existe o que é nomeado e para nomear preciso ter visto. Como posso saber que o que pensei já não foi pensado, dito e escrito em algum outro lugar ou tempo? Não que deseje o ineditismo, mas por não desejar o perigo da cópia, que conforme Silva (2014, p. 17) “é o símbolo maior da nossa mediocridade individual”. Um sucesso copiado pode ser modificado e através de uma roupagem nova ser enquadrado, hierarquizado, esquadrinhado sob o ponto de vista análogo ao inédito. Já que toda criação, após uma dita primeira geração, terá sido causadora das demais. Copiadas, reproduzidas, advindas dela.

Sem cogitar academicamente da salvadora citação que serviria para nada mais nem menos do que ancorar ética e moralmente a cópia. Tudo é, em algum momento, um recorte histórico do vivido? O próximo acontecimento, aquele que sucede o conhecido, o empírico, aquele que é a continuação, o desdobramento, o devir generoso que se aproveita do ido. Esse acontecimento é o mais importante? Em algum momento ele esteve na condição de devir e de maneira efêmera ele passa a ser o que antes queria e agora não é mais. Ao menos foi. O tempo lhe passa um golpe rasteiro e vai em frente, sem sequer dignar-se a olhar para aquele ido. Apressado, egoísta. Se isso pudesse ajudar, ou se aquilo quisesse ajudar, tanto no curto como no longo prazo. Visto que “a relação com tempo, a capacidade de pensar o tempo e de nos inserirmos na sua duração, constituem dois bons indicadores da democracia e da cidadania” (CHESNEAUX, 1998, p. 117). Ainda, segundo este autor, o tempo está no centro do mal-estar democrático. É preciso resistir à urgência. O aqui e agora. O instantâneo suplantando a possibilidade do devir imprevisível que o futuro oferece.

Em algum momento o próprio devir quer ser outro, para não deixar de sê-lo. Quer crédito. Uma luta desse devir com o tempo, não contra nem a favor, militante, mas com ele, emaranhado,



malhado, enredado com esse tempo, de uma maneira tão gritante, brilhante, que se auto-ofusca.

Nós somos órfãos do tempo e apesar disso obcecados por ele, portanto duplamente atrapalhados para exercermos de forma prolongada, as nossas capacidades democráticas. Por um lado, com efeito, corremos o risco de ver diluída a ligação inicial entre o passado, o presente e o futuro. Tempo orçamento, repartição do tempo, secções de programas, stress temporal, parâmetros temporais: estas limitações do tempo e estas interrogações acerca do tempo tombam pesadamente sobre o conjunto do meio social, bem como sobre a vida pessoal de cada um. (CHESNEAUX, 1998, p. 119).

Antecipo a realização de desejos que somente seriam satisfeitos no futuro, depois. Um futuro distante, tocado logo ali. O agora não me satisfaz, o que quero neste momento não me satisfaz, nem pode estar aqui, então recorro a meios, subterfúgios, não para ter o futuro antecipado, trazer o futuro, mas eliminar o lapso entre o desejo e a satisfação. Conforme Silva (2014, p. 45),

não é sem sentido que ouvimos tanto por aí que o importante é viver o presente, aproveitar ao máximo o ‘aqui e agora’. Esse agora, esse presente que superocupa essa nossa vida, é o tempo do efêmero. (É disto que falo quando trago em outras passagens deste trabalho a alusão à efemeridade.) O grande desdobramento desse ‘presenteísmo’ é a falência da política, das utopias e da ideia de projeto.

Importante lembrar, também, que tudo tem seu preço. Para Pascal Bruckner (1998, p. 51), “o indivíduo moderno encontrou duas desculpas para esquecer o peso da sua autonomia (a responsabilidade), conservando as vantagens da liberdade (a independência): o infantilismo, que nos autoriza a não renunciar



a nada, e a vitimização, que nos permite querer tudo”. A oferta valora e a demanda avalia se é justo, razoável, e paga, ou não. Toda oferta tem uma conveniência embutida e todo investimento tem um custo. Que toda ação reativa teve uma ação que a precedeu.

Estas escolhas são fruto de desejos que aos serem liquidamente hipersatisfeitos terão não só desdobramentos que acarretarão condições de responsabilidades individuais, tecnológicas, midiáticas, que restarão imediatas, efêmeras, mas que também onerarão o futuro. Eis o perigo inocente nessas divagações ancoradas no tempo de um pesquisador às voltas com as agruras das infinitas incertezas. Quando jogo com as ideias que me assolam, não fico com receio de ser mal interpretado, mas sequer interpretado (o que pode ser pior). Proponho-me a pensar ante o tempo. E também nisso sustento minhas divagações. Produzir minhas verdades em um campo que desconhecia e (ainda em parte, não sei qual) agrego coisas minhas, que trago coladas desde que comecei a caminhar. Caminhada de pensamentos, de palavras formadoras, constituidoras de um discurso, de narrativas, diálogos que argumentam ideias, percepções e independentemente do nome que venham a adotar, sempre serão a forma do meu dizer e que é mera coadjuvante do que digo. Um dizer (des)equilibrado que quer afirmar (ou negar) a minha qualificação como pesquisador na área educacional.

O ‘como digo’, serve para algo que me parece maior: qual a impressão que tenho sobre o que quero nomear. O que ocorre a quem ouve e que passa a perceber sobre o que eu disse. A potência do meu dizer a serviço das minhas percepções, do desenvolvimento de meus estudos, das minhas mensagens multidirecionadas (que querem convencer?) a quem as recebe.

Penso que minha pesquisa teve um bom caminho! Ela colocou-se como quem quer viajar e não tem dinheiro para as passagens, nem para o hotel e sequer para a alimentação. Esses



documentos não se fazem minhas passagens, mas meu arroubo até. Por vezes sou nômade errante (sem saídas, nem chegadas), em outras, penso ser turista (vou, vejo, volto). Mas ela se fez muito animada com a possibilidade de sair de onde estava e ir para a terra prometida. Esse ‘prometida’, mais parecia uma isca, um atrativo que supunha ser preciso, ou apontava, para que o meu palato tivesse que provar primeiro o amargo para depois o doce, (como se o doce também não fosse amargo). Mas a viagem precisava ser feita. É típico de o humano estar sempre com um olho no umbigo e outro lá bem depois do horizonte. Sim, porque até o horizonte ele já conhece. O que muitas vezes lhe falta é o açúcar combustível, ou mais precisamente alguém que lhe alcance o açúcar e na dose certa. Um orientador gourmet, daqueles que já leu ou escreveu vários livrões de ‘receitas’. Receitas? Melhor deixar essa ideia para lá e construir um caminho calcado no ‘não sei’, no ‘pode ser’, ‘como se dá?’ E o ‘eu me viro sozinho’, o que vocês estão ‘pensando’? Pensando assim, o horizonte que busquei à minha frente, estava tão longe que quase tocava minhas costas. Se eu me virava 180°, ele também! Não havia como retroceder. Era seguir em frente, ou para o lado... De cá, de lá. A educação é meu foco. Pode ser uma frase impactante, da moda (desde seus primeiros passos), mas é tão ampla que se perde nela mesma. A educação é um universo de entrelaçamentos e malhas indizíveis, tal é a sua abrangência, sua capacidade espiral de energia e potência, que produz cultura e subjetivações.

O currículo escolar é também uma produção cultural. Ele é produzido na cultura e, por sua vez, produz sentidos, colocando-os em circulação, constituindo os sujeitos escolares. São essas práticas que considero importantes para problematizar na significação das aprendizagens escolares e na produção das subjetividades. (FABRIS, 2007, p. 5).



Durante minha existência, quero que essa educação esteja comigo, viva em mim, me transforme e me ajude a transformá-la, não para que mudemos, mas para que entremos em nossas entranhas. Estranhas entranhas a serem viajadas. E para que vejamos o que ainda está na penumbra, oculta pela falta de luminosidade é preciso vasculhar o sistema educacional para o acompanhamento da produção de coisas que caracteriza a existência da educação e suas contradições. Essas contradições que acionam a importante e constante releitura do novo nesta área.

Tentei ser racional e aguicei a curiosidade, buscando entender e captar a melhor forma de trabalhar o desconhecido importante, considerável, afetivo, de maneira motivante, junto aos meus alunos, pois quando estou lendo, estudando para um concurso, conversando com colegas na sala dos professores ou simplesmente folheando uma revista, eu me transporto mentalmente à prática na sala de aula. Praticando o que teorizo, visto que coexistem. Teorizar é nomear e ao nomearmos instalamos a existência, portanto a prática possível. Essa práxis é a aliada e a ação que transforma e me dá possibilidades de novas teorizações. De refletir curiosamente? Penso, observo, pesquiso, compartilho ideias, discuto, escrevo. Pensar, socializar e poder contar o que descobrimos e vemos, até o que nem estava coberto e que se mostra, agora, tão óbvio. E então acreditar ser este um caminho certo, ao final. E começar outro.

Após ter lido e ouvido muitas coisas, meu pensamento (não linear?) avisa que é chegada a hora de destravar a escrita (também não linear?) e acionar o alfabeto, intermediado pela ponta de uma caneta (dedos teclando) que com sua tinta faz a ponte entre tudo isso que agora sei, ou penso que sei, mas que ao menos tive contato e que agora preciso materializar com o objetivo de compartilhar com leitores (qualificados e exigentes) que de uma maneira ou outra, interessam-se pelo escrito. Escrevo para ser lido, interpretado.



Em meus estudos, participo ativamente, interessadamente, de todos os questionamentos, discuto, aprendo com os temas propostos pelos meus pares, em suas apresentações, agora me sinto mais seguro para tecer alguns comentários acerca dos trabalhos desenvolvidos desde o currículo do curso de mestrado. Participar, estar em aula, pensar no ir e vir das leituras constituiu uma parte do que poderia ser considerado caminho percorrido, como avaliação, como carimbo no lugar certo, correspondente ao nível de sucesso a ser aferido no sistema de controle normatizado. Normatizante, hierarquizador, classificatório e controlador de qualidade de quem se atreve a ser ocupante de uma posição dentro desse mesmo sistema. Portanto desejei isso, e me submeti a ser testado, me ver capaz ou não. Tem sido assim na minha profissão. E minha pesquisa? É tempo de saber se preciso ser mais competente, se apliquei minhas forças em pontos não tão importantes, não apliquei, não fui visto como tentei me mostrar, ou não me mostrei (contando com a visão de quem me olha). Uma questão de ser medido. Avaliado? Uma demanda de conveniência, de oportunismo, de tempo a ser vivido ou revivido, recuperado. Sou aqui um oportunista que quer fazer o que não fez, para tentar recuperar terreno que não levantou poeira, não caminhado (ou caminhado diferente).

Esse é o meu plano. O meu anúncio habita uma ideia que quer mostrar coisas que lhe assolam e pensa em vencer, etapa após outra. Dispor de como eu posso ver o mundo, frente suas diversas formas de que posso me valer para vê-lo. Um olhar o mesmo e falar esse mesmo de maneira diversa. Com foco em um recorte que invariavelmente será atingido pela desnaturalização, que tem como tarefa justamente explorar modos alternativos de pensar e de dizer o que pensa ao ver e refletir acerca de qualquer que seja o fenômeno estudado. Pensei em utilizar certo modo de perguntar, onde pude dessa maneira produzir a informação de modo estratégico, visando ressignificar e olhar de diversas formas e sob variados ângulos nossos questionamentos e objetos então



focados. Estranhando, desconfiando, duvidando, inventando, experimentando pensamentos. Uma aproximação que, queira ou não, se dá metodologicamente formativa para a pesquisa, que por sua vez se faz, se constitui, se produz metodológica em algum tempo. Uma maneira de formular interrogações e inventar diferentes modos de descrição e análise dentro da investigação.

Baseado nestes aspectos atrevi-me a pensar que precisava recortar, rever, mapear ou olhar, fosse o estático ou o em movimento, movimentando o estático ou fixando uma imagem a ser lida ou conhecimento que ora se movimentava. E me movimentando para vê-la. E me movimentando para dizê-la. Seja com quantas palavras eu precise para me fazer capaz de ser entendido. Talvez se escrevesse mais diversas páginas acerca desta ideia incorreria em redundâncias e repetições inúteis. Se não conseguir me fazer entender, ao menos de maneira razoável, é porque meu sistema de explicação precisa ser aperfeiçoado. É tentar um recorte do que está por vir.



3 POR ONDE PRETENDO CAMINHAR É DA ORDEM DA CRIAÇÃO

A escola se mostra tão previsível neste mundo cultural marcado pela dinamicidade imposta pelos povos que habitam dentro e fora dela, justamente pela enfática marca de imprevisibilidade da cultura. Trago uma preocupação com o enfoque cultural, seja ele local ou global. Mas, direcionado para ações e reações culturais. Em uma tentativa de aproximação e legitimação teórica aos Estudos Culturais.

A cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. (HALL, 1997a, p. 10).

Resistimos culturalmente em busca de respostas para o que acreditamos possa ser melhorado, independentemente do nosso nível de exigência. Assim, “os Estudos Culturais compreendem a pesquisa como sendo da ordem da criação, ou seja, como uma forma de significação que implica uma tomada de posição política. Tal concepção afasta qualquer ideia relativa à neutralidade do conhecimento [...]” (HILLESHEIM, 2009, p. 239-240). Um modo de interferir na constituição das identidades, utilizando a influência cultural. Que se espera duradoura no sentido da possibilidade de marco formador para outras mudanças, outras vidas, nas mesmas. Quando discutimos, discordamos de algo que é alvo; a questão é como se dá o ponto de vista tão discordante (ou não?) acerca de um mesmo objeto focado. Como se dá esta



distância de concepção tão, ou nem tanto, mas, existente, fraca, rasa ou vigorosa a respeito de um mesmo foco? A teoria precisa ser inteligente o bastante para que possa ser usada pelo agente que demonstre um mínimo de inclinação para a utilização científica dos seus preceitos e sustentações. Não seria simplificar, mas ser capaz de comunicar-se fluentemente.

Como me ‘aproveitar’, ‘dispor’, de autores relacionados diretamente aos Estudos Culturais, utilizando seus conhecimentos, pesquisas, em um movimento que possa entranhar, imbricar, atravessar e ser atravessado pelo meu tema. Ler e ligar, pensar e ligar. Escrever. Não há como descolar o termo parecer (substantivo masculino) do termo avaliar (verbo), em se tratando do uso deste artefato cultural, porque social, isso o legitima assim, segundo Stuart Hall (1997a, p. 15), “devido ao amplo poder analítico e explicativo que o conceito de cultura adquiriu na teorização social”, configurando a cultura como um conjunto diferenciado de significados. É neste ambiente linguístico que busco a introdução ao caminho que penso ver, me ocupando do que passo a enfatizar: significados. Para tanto, utilizo-me também do texto de Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 48) que traz um esplêndido apanhado acerca dos Estudos Culturais e seus artefatos, quando diz, entre outras coisas que:

Tematicamente os Estudos Culturais da América Latina têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam. Um exame dos sumários de obras publicadas, seminários, jornadas e revistas que têm abrigado trabalhos de Estudos Culturais nos aponta uma variedade temática que congrega, por exemplo, dentro do campo mais amplo da cultura popular urbana, a questão das culturas dos bairros populares, os *graffiti*,



a apropriação e a reelaboração musical, o *rock* e as subculturas juvenis etc.

Ainda é possível trazer desde as concepções enfatizadas em tal texto, mais alusões aos artefatos culturais, que neste trabalho podemos elencar como sendo de suma importância para a discussão do papel dos pareceres descritivos na contribuição com a avaliação escolar em pauta:

No nível de conteúdos temáticos, a cultura que os estudos culturais ‘criam’ não é a mesma que haviam criado, anteriormente, a antropologia, a sociologia, a economia ou as humanidades. [...] A cultura que os Estudos Culturais ‘estudam’ tem menos a ver com os artefatos culturais em si mesmos (textos, obras de arte, mitos, valores, costumes, etc.) do que com os processos sociais de produção, distribuição e recepção desses artefatos. Ao mesmo tempo, os estudos culturais privilegiam o modo no qual os próprios atores sociais se apropriam desses imaginários e os integram a formas locais de conhecimento. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 52).

A temática da avaliação é parte indispensável para pensarmos o processo educacional. Gosto desse assunto e diria que entendo o que posso querer entender. Sei que posso apontar algumas questões para pensar e que em algum momento posso salientar, tentando deixá-las mais claras, explícitas. Escritas. Vivenciei por onde andar para delinear esta escrita. Onde me coloquei para ver o que podia escrever. Descobrir como sentir algo novo, utilizando-me de tudo que já senti e da sensação de acreditar que já senti tudo que pode ser sentido. E mudar de posição. Continuar vendo. E conversando. Uma introdução. Uma caminhada. Um demorar. Um receio que puxa a vontade para a inércia, como que esperando o começo automatizado que não tem



ignição. Refêm da inexistência de iniciativa animadora, corajosa. Uma luta no tempo. Não contra nem a favor. Mas, rápida, passageira, efêmera. Atormentadora. Causadora, possivelmente, do marasmo intelectual, por vezes. Suposições, conjecturas que querem justificar-se. E assim me posiciono dinâmico ao pensar. Quando pensei em dizer narrativa logo quis colar, dar um cheiro de cultura à uma maneira de dizer.

Da perspectiva dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, lugar em que me situo para olhar o tema, entendo que a avaliação, independentemente do adjetivo que a caracterize (classificatória ou tradicional, emancipatória ou diagnóstica), funciona como mecanismo de controle, regulação e disciplinamento dos outros e de nós mesmos, e os procedimentos e instrumentos que utiliza são governo de condutas. (THOMA, 2009, p. 49).

Aqui também é ratificado o anúncio do docente, visto que ao avaliar ou relatar a avaliação, no caso dos pareceres descritivos, há o controle, a regulação e o disciplinamento de si. Thoma (2009, p. 52) me ajuda, também, afirmando que esse processo (de avaliação) “não se dá, obviamente de uma forma tranquila, e por isso a escola e a pedagogia buscam formas de avaliar que determinem o mais precisamente possível se (e o quanto) um aluno e seu conhecimento são válidos”. Nesta ocasião, opto por uma tentativa de, usando os estudos culturais, direcionar, marcar uma vontade de parceria conveniente, neste momento, etiquetando, pintando as faixas da minha estrada com o seu logotipo, mesmo com o risco de em algum momento ter sua feitura borrada, fundida. Essa cultura traz o tempero com sabor pedagógico, de educação, o que lhe caracteriza sobremaneira, em especial neste mundo contemporâneo que abriga a escola, sua pedagogia, suas representações midiáticas deste mundo e suas condições de possibilidade para conceitualizar o currículo que inventamos:



Finalmente, em nosso percurso pelas movimentações dos Estudos Culturais e por seus cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham. Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia. Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. *Pedagogia da mídia* refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57, grifo dos autores).



4 PARECERES

Este capítulo resta impregnado das contribuições contidas na palavra ‘pareceres’, que toca todos os momentos do texto, caminha desde a ‘batida para a entrada’, mesmo não negando o que acontece antes, e acontece! Esta é uma maneira, ou outra, de dizer: - Pronto, começou! Assim digo, ou não, divago ou não, provooco e ouço silêncios, mas, é nas perguntas, nas interferências, de indicativos de significância que podem ser apontados pelos alunos no decorrer das aulas, o que lhes atravessa e que surgem nos espaços que habitam, proferidas no seu tempo, que flui e indica, que inspiram e acompanham meus jeitos de caminhar: A informática, a merenda, a educação física, o recreio no pátio (-Ah, na sala não!), a passagem pelo saguão, as filas que querem organizar, a saída para casa ou até mesmo a ida ‘definitiva’ da escola para o mundo exterior (onde pode se dar a práxis dos ensinamentos), seja após a formatura (que indica o fim de um ciclo) ou da precoce evasão, que pode ser sinônimo tanto de abandono como de abandonado.



4.1 Multiplicação de significados: hoje tem informática?

Ao explorar os sentidos do termo ‘parecer’ na tentativa de, ao buscar em diversos dicionários, a possibilidade de multiplicação de sentidos, no intuito de, também, assim, contribuir um pouco para disfarçar a mediocridade deste texto. Parece que os sentidos que se apresentam, de imediato, remetem a uma direção que, à primeira análise mostram que: sim, há diferentes sentidos que podem ser adotados pela palavra ‘parecer’ que podem contribuir com a fluência dos estudos, no que tange à sua narratividade. Aliás, qual a palavra que tem um só sentido? Até onde preciso

ir para ter um aporte satisfatório, que me oportunize desde ali a falar sobre parecer descritivo de um modo científico.

O conhecimento científico constitui-se da interação dos sujeitos e do objeto a partir do qual entram em jogo as interpretações que causam o ato de ver, pensar, sentir, ser e estar num determinado contexto sociocultural. O conhecimento é constituído das percepções que somos capazes de realizar, do questionamento e articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer. (LOSS, 2013, p. 84).

Será que já não se apresentou? Já não está em mim? O precioso se manifesta, por vezes na superfície, onde aguarda a identificação por um garimpeiro, *expert* ou não. Que tipo de ensino está colocado que leva a todos entenderem da mesma maneira, como se não houvesse a reflexão, a contradição, o pensar sob outra ótica para outras conclusões?

Durante uma reunião com professoras, colegas de trabalho, nas séries iniciais, experientes na função. Ouvi de uma delas: “Já trabalhei com pareceres descritivos, mas sempre colocava uma nota junto, para os pais.” Não se sustenta a presença de um professor em um lugar onde não haja a possibilidade de que ele aprenda algo. Ler e discutir o que outros dizem, tem um grau de facilidade. Pensar, refletir e, portanto, criar o que dizer, tem outro tanto grau de dificuldade. As opiniões estão aí para serem contestadas e/ou escovadas. Por isso, defendo desde já, pareceres descritivos para emissão de opinião técnica acerca de qualquer área do conhecimento.

Em uma ida à biblioteca de minha escola pude encontrar vinte e cinco dicionários, de vários autores e editoras ou até mesmo com recorrências daqueles ou destas, mas decidi que utilizaria os que trouxessem, no mesmo livro, os dois termos do meu interesse: ‘parecer’ e ‘avaliar’. Esta ligação fez-se forte o



suficiente para eu acreditar que estes termos trazem uma conversa entre si que é incontornável, para este momento, neste trabalho. Observando este critério (precisei tê-lo), restaram selecionados vinte dicionários, dos quais providenciei cópias das páginas onde constava meu interesse, para comodidade do manuseio e leitura visando à análise. Documentos para ajudarem na leitura de outros. Nos dicionários utilizados, aparece, reiteradamente, citação de autores (Anexo A) salvo se tiver, em suas obras, coincidência de termos utilizados para tais definições, assim não serão trazidas ao texto, mas citados pela ratificação. Em incursão aos significados das palavras ‘avaliar’ e ‘parecer’, em dicionários da biblioteca dessa escola, visando uma melhor amplitude e possibilidade de multiplicação de maneiras de dizer ou abordar um termo que seja trazido ao texto representado, por vezes, pela sua sinonímia, ou seja, dito de maneira diferente, representando uma mesma capacidade discursiva. Ao apostar nessa possibilidade, ganhei, em nosso nome, pois:

Braga (2011, p. 49) diz que avaliar é um verbo transitivo direto, e que:

1. Avaliar algo é dar uma opinião sobre ele. *Os deputados avaliaram a decisão como positiva.* 2. Avaliar também é estudar algo com cuidado. *Avalie cada sentença e escreva V diante das verdadeiras.* 3. Você avalia uma coisa quando determina qual é o seu valor, muitas vezes usando números para expressá-lo. *Avaliaram a casa em cem mil reais.* 4. Avaliar uma pessoa é julgar coisas como os seus conhecimentos, o seu comportamento ou as suas habilidades. *Para avaliar os alunos, eu observo a participação deles nas discussões.* (grifos do autor).

Para a palavra ‘parecer’ encontro, nesses dicionários, conforme Anexo A, as definições que dizem ser: um tipo de documento, relatório que traz a impressão ou manifesto de juízo, sugestão, conselho, opinião fundamentada de perito, especialista



técnico ou autoridade sobre dado assunto. Ao longo deste trabalho me vejo em outras ocasiões (talvez, todas) em que recorro à gramática da língua portuguesa, suas palavras e significados, em um sentido mais detido e direcionado. Língua Portuguesa: Persigo-a (não que ela fuja de mim) para conhecê-la. Gosto dos tropeços que ela me proporciona. Aprendo. Assim o aluno busca, pesquisa, tropeça comigo e nos levantamos juntos.

Tem sido recorrente ver alunos, durante os intervalos, recreio e até mesmo em horário de aula, perto do roteador de rede sem fio da escola, com seu celular, acessando o mundo. Um mundo habitado por usuários da internet, descrito por Jeane Félix (2014, p. 135, grifos da autora) onde: “Nela, jogam, estudam, namoram, *fazem sexo*, escrevem, postam fotos/desenhos/imagens, encontram e conhecem *amigos* e *amigas*, tornam-se *outras* e *muitas* pessoas, além de infinitas possibilidades”. Por vezes são interpelados com um sonoro: - Larga esse aparelho e vai estudar, tens que rever os conteúdos para os estudos de recuperação, desse jeito ‘vais acabar rodando!’ Quais seriam esses conteúdos, que não lhe são tão atraentes, que concorrem com os vindos pela rede? Ou seria o veículo didático que o traz, conduz, de maneira mais confortável? Que força atrativa é essa capaz de ater a atenção de jovem tão ávido a ponto de deixar secundário o perigo de repetir a série no ano seguinte? A reinvenção da educação, que se dá diariamente, não poderia utilizar-se mais fortemente dessa ferramenta para um fabrico otimizado desde essa concepção de mundo mutante na palma da mão? Há lugar para isto nos pareceres descritivos?

4.2 O parecerista e sua (in)capacidade para tal feito: focando novas escuridões

Nós professores somos um emaranhado de concepções, de ideias, de entendimentos construídos desde nossas múltiplas



caminhadas, constituídas pelas vertentes que nos atingem, que de todas as fontes possíveis, emanam. Fontes que prestam e se fazem solúveis e instantâneas. Que se misturam na sua fabricação. Fontes que nos dão a insegurança para enfrentarmos as seguranças. Como se dá a produção de um documento narrativo de maneira tão análoga, tão sinonímica, na sua feitura executada por atores tão desconectados nas suas múltiplas possibilidades de proximidade? Seria porque seguem uma mesma difundida ‘bula’, cartilha? A base comum do currículo universitário, ou antes? Como dizer o que penso a quem não quer ou não pode ouvir. Não o ouvir físico, de tímpano, estribo e bigorna. Mas, o abstrato (haveria a possibilidade de estender a todos, essa capacidade?) na sua mensagem. Sim, ‘ainda’ continuo no mesmo trabalho, nos mesmos afazeres que me ligaram ao trato do tema dos pareceres descritivos. Não mais inserido naquele recorte, lógico! Aquele que fiz para estudá-los, naquela turma, naquele ano. Mas, por isso e mesmo com isso, de lá vêm ondas que se aqui saltassem, restariam não identificadas, tamanha é a homogeneidade de sua continuidade, sua identificação, quase mesmice. Não me furto a provar, degustar e me deliciar com uma maior quantidade da mesma qualidade. Em parte, me animo com a desconfiança, com o que não sei (minha única certeza), por minha exclusiva culpa, ou da minha percepção, que não é minha enquanto não a tomo. Parece ser uma ferramenta da qual lanço mão, tirada de uma caixa de uso comum. Às vezes quero, outras não sei se quero ou como querer. Qual a indicada ou possível para minha demanda. Mas, quem sabe seja oportuno voltar àqueles, sabendo, já, que existem estes e outros. Rondando as fronteiras invadidas de meus recortes. A ideia da formação, constituição cultural do parecerista, coloca sob suspeita a possível similaridade expressiva acerca de um mesmo descrito. Talvez no parecer não seja o aluno que está sendo dito, mas um outro que o diz, que o vê. O parecer pode ser o parecerista, pois pode se constituir a partir das impressões desse parecerista, o que lhe ocorre e, portanto, também tanto



ocasional quanto ocasionado do narrado naquele tempo. Afeito pelo seu tempo, traduzido no seu momento. No seu foco. Na sua posição. E essa é uma parte da contribuição. Mas efetiva. Justificada pela lógica da não automatização. Resolvi utilizar em minha pesquisa, como recorte do universo educacional, uma abordagem aos pareceres descritivos como instrumentos de relato de avaliação utilizados pela professora, em especial como se dá sua ótica acerca dos alunos de uma escola da educação básica. Essa busca nos arquivos da escola, nesse período, me levou a vislumbrar outros tantos, que a livre consulta não me deixou desprezá-los, justamente pela condição de: brutos, serem possíveis gemas lapidáveis. Não por eu torná-los, mas por serem por si próprios valiosos para este estudo.

Na prática como funcionário público, professor de séries iniciais, supervisor em escola municipal, observador informal das implicações que são inerentes ao trato pedagógico despendido junto a alunos e professores, é que penso concentrar indagações e reflexões, objeto de estudo, visando possíveis contribuições importantes para a melhoria da prática pedagógica utilizada nas redes de ensino que recebem esses alunos. A feitura desta pesquisa está entrelaçada à prática no trabalho em escola municipal de Ensino Fundamental onde, baseado nessas vivências, são observadas as implicações advindas das relações concernentes ao trabalho junto aos alunos dessa referida turma. Desse modo, busquei analisar quais implicações contribuem para essas relações que me causam estranhamento junto a esse tema sob suspeita, e em um tom provisório.

Abordo os pareceres descritivos numa perspectiva de como essa técnica influencia no controle e acompanhamento, ao nomear o aluno através de relato de seu aproveitamento na escola. Avaliação esta, que, hipoteticamente, remete a um aparelho de hierarquização que atua qualitativa e quantitativamente (através da nomeação que, por vezes, se utiliza de números para indicar nível de aprendizagem), procurando identificar as diferenças que



ora se apresentam em uma classe heterogênea (qual não é?) de indivíduos estudantes. Este relatório individualizado é passível de observação de como se dá a narrativa que descreve o aluno/sujeito em seus aspectos mais peculiares e constitutivos, aliados ao diagnóstico da possível progressão do aprendizado.

Os documentos estudados emergem da escrita de professora regente, que se utiliza dos pareceres descritivos com vistas a efetuar a tarefa da avaliação, que ao emitir o parecer acerca do aluno, pode também se descrever e ao mesmo tempo constituir uma docência, um modo de ser professora e ao escrever, usar seus múltiplos 'eus'. A fabricação desses documentos através das impressões avaliativas de como lhe pareça deliberado, instruído ou conveniente expressar, como conclusão avaliativa, constituem meu interesse e me tornam dinâmico para focar novas escuridões.

Utilizo conhecimentos e teorizações, em especial os vivenciados durante os estudos de aproximação com as linhas teóricas trabalhadas no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), turma 2014. Lançando mão dos embasamentos fornecidos pelos estudos ligados à linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, procurando capturar a temática desta investigação, relacionada aos pareceres descritivos como técnica de exposição da avaliação a partir das narrativas da professora acerca de cada aluno e seu respectivo parecer descritivo, considerando as questões que atravessam os discursos ali colocados, visando às implicações contidas nos relatos dessa profissional, gerado pelas suas impressões avaliativas acerca de seus alunos. Quando leio ou reconto uma história eu a modifico, pois passo a utilizar minhas palavras, uma particular maneira de dizer, portanto minha maneira de narrar. Ponho uma nova roupa nela. Ou dispo-a, simplesmente.



4.3 Narrativas: como constituição de um dispositivo escolar-cultural

Trabalhei com narrativa como uma estratégia de descrição, uma maneira de ver e descrever o que o outro diz sobre outros e que pode não ser o que eu vejo, embora me interesse o como esteja sendo dito. Foi assim que tomei a utilização de certa maneira de ver e descrever através do que parece ser uma estratégia contida ou inscrita na narrativa do que o outro diz sobre outros e que pode não ser o que vejo. Acerca do conceito da palavra Narrativa, me apoio nos estudos de Jorge Larrosa para ajudar-me na compreensão e aplicação desse entendimento acadêmico:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21).

Esse aporte reinventou minha compreensão que, não por acaso, iluminou no centro do palco com um foco concentrado e direcionado aos pareceres descritivos, que usam a palavra para dizer. Pensei (não como uma mera opção, mas talvez para uma conversa) recorrer, também, e recorri, a uma ferramenta que nos ajuda a significar o mundo: a linguagem. Gustsack (2008, p. 1) reeditou e fez emanar, certa vez, para todas as vidas de seu “paraíso ecológico” (um dos mundos possíveis) ouvirem: “Tomo a linguagem como manifestação do humano em seu devir”. É com este benefício constituinte e mutante.... Inadiável? Que também ousa conversar. Por isso, com base nos estudos realizados, fiz algumas relações com as conversas que tive acesso por meio dessas manifestações, visando o fortalecimento da pesquisa acerca do assunto que ora proponho: a docência



narrando, manifestando o aluno, através de pareceres descritivos.

Talvez, em nenhum outro domínio da prática escolar, a política cultural para a constituição da infância-escolar contemporânea possa estar tão explicitamente demonstrada e operante quanto no sistema de elaboração e divulgação dos pareceres. Pois, onde encontrar outro dispositivo escolar-cultural, a tal ponto eficiente e eficaz, que, quase ao mesmo tempo, consiga: a) enunciar o que é e o que deve ser um sujeito (e, portanto, também o que ele não é, nem deve ser); b) cuja ressonância seja tão diretamente imediata no grupo social e no próprio sujeito ‘descrito’; c) estar fortalecida por padrões absolutos de notas e conceitos, acrescidos do julgamento de aprovado/reprovado, que apontam para os destinos sociais daquele mesmo sujeito? (CORAZZA, 1995, p. 49).

Usei dessas narrativas para obter uma aproximação ao tema em questão, e assim ter melhores condições de abordagem junto ao objeto de pesquisa, dentro das possibilidades que foram colocadas e nas conversas com o aporte bibliográfico embasado em publicações de estudiosos no assunto relacionado à avaliação, em seus vários aspectos e possibilidades, como: Hoffmann, Corazza, Perrenoud, Luckesi, Thoma, Fabris, Oliveira, entre outros. Um pano de fundo com tecido de ‘última geração’. Para Phillippe Perrenoud, com relação à avaliação e suas possibilidades de inovação nesse campo:

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Consequentemente é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (PERRENOUD, 1998, p. 4).



Dada a importância da avaliação para o processo educacional e a recorrência do uso de instrumentos como os pareceres descritivos para esse processo, inquiri os aspectos que me possibilitaram reconhecer a provável origem que embasa a elaboração desses pareceres e que consequentemente é responsável pelo seu produto final: o parecer que diz o aluno aos pais e ao sistema de controle em geral, numa perspectiva que, suponho, os pareceres descritivos teriam a característica de flexibilização do diagnóstico, visto que não delineiam ou não usam um parâmetro fixo para, quantitativamente, atuarem. Não parece haver um ‘Ponto Norma’ que dele emane positivos e negativos diagnosticáveis. Para tanto resolvi trazer aspectos importantes, segundo Perrenoud, que podem ser considerados nas relações alunos, avaliação, educação, inovação (considero inovação para uma conversa animada com os Estudos Culturais), e que ele nomeia como ‘mecanismos complementares’ para tal ação:

Distinguirei sete mecanismos complementares:

1. A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.
2. O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham ‘pela nota’: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
3. O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.
4. A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma *transposição didática conservadora*.



5. O trabalho escolar tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.

6. O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

7. Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica*: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?

Nem todos esses mecanismos ocorrem ao mesmo tempo e nem sempre são suficientemente fortes para impedir totalmente a inovação. No entanto, são *freios* que devem ser considerados em uma estratégia de mudança das práticas pedagógicas. Isso não quer dizer que basta mudar a avaliação para que o resto se transforme como por milagre. A mudança das práticas pedagógicas se choca com outros obstáculos. (PERRENOUD, 1998, p.3, grifos do autor).

Vejo nos pareceres descritivos um artefato cultural, incutindo normas, padrões e valores, o que caracteriza a cultura, segundo Stuart Hall (1997b), em virtude da identificação da existência de pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprendizagem em suas diversas constituições. Uma professora falando de um aluno no contexto educacional.

Para tanto orbitei um modo de ler esse artefato e conseqüentemente entrei narrativamente nele. Pesquisei isso não por acreditar que haja ali, necessariamente, um problema do tipo dificuldade, deficiência, negatividade, mas pela ideia de nesta ideia fabricar algum tipo de contribuição para sua constituição conhecida, aparente. Em dado tempo, faço um mergulho ao



desconhecido, aos sentidos inusitados onde tudo e nada pode acontecer. Mas, que mesmo o nada seja tudo para a minha pesquisa, colocada em um lugar que me autorize, penso eu, a não ter certeza, mas a acreditar. Por isso preciso salientar que lancei mão de escritos de autores trazidos no currículo desenvolvido nas disciplinas do curso de Mestrado em Educação da UNISC que, suponho, ajudaram na constituição de meu caminho e ambientaram meu pensamento acerca do pesquisar e colaboraram no fabrico das ideias desenvolvidas para este tema, em especial através de estudiosos (terá sido grande o prejuízo e devo lamentar pelos ‘outros incontornáveis’ que não usei?), que trabalham com a temática da modernidade e efemeridade do tempo e sua fluidez como é o caso de Bauman (2005), Bruckner (1998), Chesneaux (1998), Lipovetsky (2007; 2014), Skliar (2003) e autores que trazem suas experiências em pesquisa, temas, problemas, como: Corazza (2002), Costa (2005), Paraiso (2014), Sommer (2005). Entendimentos acerca de: identidade e diferença em Thoma (2009), Silva (2000a; 2000b), currículo e docência em Sarturi (2013), Fabris e Silva (2015) e políticas educacionais, em Lopes (2009). Com base nesses autores referenciados dentro de uma concepção minha, (da pertinência do currículo), posto que, parece óbvio que empresto total credibilidade (já posta e dada na origem) ao planejamento do referido curso, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, em especial o que se refere aos Estudos Culturais, desde um processo de significação “incerto, indeterminado e instável” (SILVA, 2000b, p. 93) e a possível conversa junto à temática proposta.

4.4 Recortes metodológicos: documentos ‘jogados’ no pátio do campo de pesquisa

Quero apresentar uma ferramenta midiática (termo apropriada aos estudos culturais, em minha opinião) e que



representa uma vontade de transgressão visual comunicativa, para trazer os documentos de que me ocupo nesta pesquisa. Refiro-me ao *Wordle-Create* que introduzo, explicito agora:

Figura 1 – Imagem gerada desde esta dissertação



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o próprio programa traz como definição, em suas informações adicionais, *Wordle-Create* é um ‘brinquedo’ para gerar ‘nuvens de palavras’ do texto fornecido ao ambiente. As nuvens dão maior destaque às palavras que aparecem com mais frequência no texto de origem. É possível ajustar as nuvens com diferentes fontes, layouts e esquemas de cores. As imagens criadas com o *Wordle* servem para usar como quiser. Pode-se imprimir-las ou salvá-las no próprio ambiente de trabalho para usar como julgar necessário. Depois de ter criado a imagem, editado e salvo em um formato apropriado, carrega-se para o ambiente em que se deseja postar. A figura acima foi gerada utilizando o texto total deste trabalho, ou seja, as palavras trazidas ao longo desta conversa de mais de 100 páginas, estão agora representadas por uma imagem que traz as 150 palavras mais recorrentes no texto. Mais adiante, neste trabalho, serão mostradas figuras representativas de diversas situações e combinações, envolvendo



os pareceres descritivos que foram utilizados nesta pesquisa. E que podem ser interpretadas, servir como ajuda, ou não, como achar apropriado.

Meu instinto pesquisador parece, em na falta de boas perguntas, ele mesmo se colocar no lugar do inquiridor que precisa ser inteligente, genial, e não o é, não está lá para lhe ajudar. Ele mesmo precisa perguntar-lhe. A si. Para clarear o que ele sabe que pode estar onde ele ainda não enxerga. Alguém que o ajude a mostrar ou o ajude escondendo ou tentando esconder para que as dificuldades de achar lhe proporcionem o prazer de poder ver. Nessa conversa dele comigo seria o esconder de mim para que eu mesmo procure, sem que eu saiba onde está e nem o que está. Uma boa pergunta pode se tornar ótima enquanto suscitar o que não perguntou, mas que revela o que poderia ser mais importante perguntar. Só assim pergunta. Uma que leve a outras, a tal ponto que se possa até desconsiderar a causadora. Sim, uma pergunta precisa causar, aliada ao desejo de responder. Um desejo daqueles da grandeza de jogar alegremente com os colegas, durante uma tão esperada aula de educação física. Colegas que habitam, fazem parte do ‘jogo’ de funções da escola, em seus espaços, e constituem a feita dos documentos de uma vida escolar. Mais um motivo para afirmar que:

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como ‘contêineres de informação’, devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos. (FLICK, 2009, p. 234).

De certa maneira, pude confirmar em Scott (1990, p. 6), citado em Flick (2009, p. 233) que os documentos usados neste estudo contam com a ‘garantia de qualidade’, apregoada por ele, quais sejam: autenticidade (documento genuíno e de origem



inquestionável); credibilidade (pois, não contém erros nem distorções); representatividade (é típico de seu tipo); significação (o documento é claro e compreensível). Busco, assim, emprestar confiabilidade e, conforme Mishler (1990, p. 417), citado por Flick (2009, p. 347), validade (como construção social do conhecimento), desde uma possível objetividade, aos estudos que ora apresento.

Quando, um dia, no horário do recreio, na sala de professores, após alguns comentários sobre entrega de boletins e pareceres, resolvi dizer: - Parecer descritivo não é avaliação! Seguiu-se um silêncio geral e todas me olharam. Reforcei-me de que estava no caminho de um tema potente. Válido. Contributivo. Assim, me apoio no preceito de que:

Existem muitas entradas para as pesquisas pós-críticas em educação e em currículo. Podemos adentrar nesse território por diferentes trajetos, desde que observadas algumas precauções necessárias. Gostamos muito de entrar nesse território pelo caminho da expansão, e percorrer a sua força de proliferação. Isso porque acreditamos no potencial dessas pesquisas para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar... Acreditamos que é possível traçar possibilidades de – na pesquisa em educação e currículo – encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento. (PARAÍSO, 2014, p. 44).

Entendi que seria preciso conversar, recortar, definir espaço de atuação e analisar flexibilizadamente o discurso contido no âmago das narrativas (re)produzidas nos pareceres descritivos. Um caminho metodológico possível, um modo de conceber o encontro entre pesquisador e objeto de estudo; sabendo que um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e



que as toma como testemunhos de uma questão. Potencializei meu pensamento e reflexões através da incursão analítica nos já aludidos documentos. Jamais tive um nome para esta caminhada, nem mesmo após saber, pela fluidez do currículo deste curso, que isso se daria, e que em nenhuma se dá pré. Quando me propus a conhecer, analisar a constituição, a feitura, o fabrico de pareceres descritivos que “formatam o sujeito” (FRÖHLICH, 2010, p. 74), supus ali uma ferramenta cultural de relato dos resultados de uma gama de percepções a serviço da maquinaria que serve a avaliação no contexto educacional. Vi que esta, por sua vez se serve dessa avaliação para sua constituição e constante reconstituição estratégica pedida pela pedagogia atual ante os entes culturais envolvidos e que constituem a escola de hoje.

Avaliar é uma tarefa, portanto, movida por finalidades/intencionalidades claras por parte do educador. A finalidade das tarefas é o que irá determinar os rumos da intervenção pedagógica (a mediação). Mais importante do que as tarefas que o aluno faz é o que o educador faz a partir das tarefas que ele fez (e que o educador analisou). (HOFFMANN, 2009, p. 69).

Percebi estar prestes a, metodologicamente, elaborar um parecer descritivo acerca de pareceres descritivos. Esta escrita se constitui de uma maneira que, falando de parecer descritivo, ela também o é (ou pode ser). O leitor pode notar, através de seus passos e de seu sistema de abordagem, que este trabalho aproxima-se de uma prática parecerista, sem a pretensão de apontar maneiras de elaboração de pareceres, mas um relato de convívio íntimo, reflexivo, acerca de suas perceptividades e possibilidades narrativas emanadas das avaliações. Se não convence nesse sentido, ao menos almeja. Notei, em leituras preliminares, como no trabalho da Raquel Fröhlich (2010), que os pareceres descritivos, entre outras coisas, são orientados pelo Regimento Interno de cada escola que os adota como



instrumento de expressão dos resultados do processo avaliativo e são delimitados no tempo e no espaço a ser visto. A relação com o tempo me é bastante convidativa à reflexão? Sim. Quem sabe em outro tempo eu trate mais detidamente dele.

4.5 Esses documentos: de onde emergem?

Os termos usados são padronizados? Parece haver uma forma quase universal de descrever, de narrar os sujeitos, quando a escola parece querer ou necessita formatar o sujeito de acordo com as necessidades do mercado e com as normas da sociedade, para que ele além de ser produtivo e ajude na manutenção econômica, também por outro lado, não contribua para a sua desorganização. Quando argumento, em meu tempo, embasado em minhas condições históricas, minha trajetória profissional e convivo em um tempo pós-moderno onde reflito com minhas condições de ver neste tempo encharcado de possibilidades tecnológicas e que, portanto, precisam expressar-se tecnologicamente, sinto meu rosto tocando não uma teia de fios esparsos, mas talvez uma película elástica densa que me separa ou me limita como que ditando o ritmo do meu avanço investigativo. Sinto que preciso exercer essa pressão, pois ela não me detém. Revela-me. Essa dosagem de avanço parece ser necessária para que haja um enxugamento do que pode ser perdido. Não para fazer melhor, mas para fazer. Se possível, diferente. Cometer meus erros. Quando leio outros autores é para ver o caminho já seguido por eles. A partir deles, escolher os meus. Piores ou melhores. Serão outros.

Pareceres descritivos me deixam com uma sensação de incompletude e por isso escolhi falar sobre eles (ou fui escolhido por eles). Uma(i)lógica incompletude minha (por isso me constituo pesquisador), que me levam à dos pareceres (também não são?). Incompletude que pode ser descompleta e que problematizo em



vez normalizá-la, o que também não se constitui como um fator de impedimento. Em nenhum momento busco um instrumento de avaliação completo. Incursionei em trabalhos, como os de Fröhlich (2010) e Sarturi (2013), que tratam deste assunto em um determinado lugar e tempo, me ajudaram analisando discursos curriculares como componentes indissociáveis junto à educação. Agora sei do que e como eles falam. Penso. Será que já foi dito tudo? Ou o mais importante? Se o que foi dito não esgotou, pelo menos disseçou a quase totalidade através da capacidade argumentativa de tais estudiosos. Sobrou algo para eu dizer? Os pareceres que vejo em minha escola me dizem algo que eu não pensei em falar e que ainda não foi dito? Em busca desse algo a ser dito, precisei me posicionar. Não quis reinventar a roda, mas ter uma dinâmica para esse rodar, que pode acessar novos caminhos, com minhas próprias ferramentas. As que fabriquei durante a abertura. Ferramentas esterilizadas dos já vistos. Com similares formatos, mas com turbinada potência regulável.

Pensei ser preciso, estrategicamente, em algum momento, fabricar pareceres para, ‘sendo’ um parecerista, poder viver um parecer, já que pretendo uma escrita/parecer. Até então digitava os tais, mas não os criava. Sim, tudo que pudesse ver desde minha posição até o meu limite (se é que eu tenho). Apenas lia os pareceres que conhecia, mas não os trabalhava analiticamente, embora isso tenha sido suficiente para que, inicialmente, pudesse me sentir incomodado com vários aspectos. Seria esta a minha prática de pesquisa? Assim estava subjetivado. Acreditei ser produtiva a extrema aproximação do foco, para depois o distanciar. Estive, assim, articulando a minha vida profissional com a acadêmica. A todo o momento precisei de um ‘conversar’ sobre o tema, para um direcionamento do caminhar. Onde está a censura no parecer? O que o este documento omite? O parecer omite o que o parecerista não sabe, não conhece ou não sabe como dizer. Ou não se apercebe. Não está no seu alcance cultural. Na sua capacidade discursiva. No modus operandi de quem vê e



diz ou que precisa dizer. Na sua vontade de dizer ou não, mesmo que tenha visto. No caso de um parecer descritivo de um aluno, é preciso a percepção acerca da vontade, do interesse do leitor. Não escrever o que o leitor quer ler, mas sobre o que ele deseja ler. O que pode ser de interesse do destinatário. Ao qual interessa saber. Há uma tradição cultural dominante no fabrico de pareceres? Quais agentes ou fatores são mais determinantes ou modeladores para a feitura do parecer? Se os pareceres estão cada vez mais em evidência, é de se pensar que estão, por isso, assumindo um grau maior de interferência e importância no sistema educacional, o que pode levar a ser visto com foco mais nítido, mais direcionado.

Qual a relação do parecer descritivo com a não retenção? A Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, a Resolução do CNE/CEB nº 07 de 14/12/2010 diz no Art. 30, que trata do que os três anos do Ensino Fundamental devem assegurar, em seu inciso III e parágrafo primeiro, diz que:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Oportunamente, (a meu ver, em tempo e espaço), como



ilustração, venho citar com a ajuda desta mesma Resolução, a ideia de conceito de Currículo, deste Conselho, que no Art. 09 e seus parágrafos 1º, 2º e 3º, traz:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2010).

A elaboração de parecer descritivo seria uma maneira de dizer, desdizer ou não dizer que o aluno estaria ou não apto a cursar o ano/série seguinte estando ou não habilitado? Ou essa



habilitação pode ser percebida de outro modo? Considerando padrões numéricos, diga-se, por exemplo: Média 60 (sessenta) pontos, mostrando assim uma divulgação menos constrangedora e maquiadora da realidade de um aluno que é (representa ou é representado pela) média 50 pontos, mas não restará retido na série? Haveria aí um afrouxamento ou desregulação na regulação, uma passagem de uma regulação à outra?

Quais fatores determinariam a feitura de um parecer nessas condições que colam o parecer descritivo a uma avaliação que diagnóstica, mas parece não remediar. Não prescreve soluções possíveis, para o estar ou não apto a continuar seus estudos neste ou naquele estágio. Esta Resolução preconiza, também, a avaliação como parte integrante do currículo, quando em seu Art. 32 diz que: “A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve” (BRASIL, 2010) em especial para o que quero destacar, no Inciso II: “utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2010) e no Inciso III que me ajuda a destacar fazendo evidenciar que é preciso: “fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2010), que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O “registro descritivo e reflexivo” acima citado, também me ajuda na diversificação do conceito de Parecer Descritivo e como uma jurisprudência acerca do assunto.

Caminho nessas questões, mas em especial no relativo à temática deste trabalho, tentando evitar um distanciamento



demasiado deste foco ao lançar claridade amena à periferia sem a energia que convém a este estudo. Portanto uso do aporte desses documentos de escola desde um recorte que trata, aqui, a avaliação e seus desdobramentos. Falo assim desta escola. Ela poderia ser qualquer outra, estar em qualquer lugar, assim como outra poderia estar no lugar, espaço dela. Não se trata de uma especificidade, mas de um lugar que é representado pela instituição que tem seu papel como engrenagem de uma máquina social, mais ou menos atual (em dado foco). Mas, atuante. Trago documentos que são embaixadores, ordenadores indispensáveis para o funcionamento de uma escola. Um documento legal que traz o direcionamento, a normatização que organiza a administração, os aspectos pedagógicos e disciplinares, e as relações peculiares aos diversos aspectos constitutivos, é o Regimento Escolar. Deste documento, mesmo que aborde todos esses passos organizacionais, me valerei especialmente, do que trata da avaliação da aprendizagem. Este, dita procedimentos de avaliação como um processo abrangente que envolve não só a aprendizagem do aluno, como também a prática do professor. Portanto é constituidor desses atores. Diz também que nesta etapa do planejamento o professor avalia todo o processo educativo para confirmar ou redimensionar a sua programação, as relações que se dão em aula e a escola na sua dinamicidade, com a pretensão de tornar viáveis as estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar, sempre dando prioridade aos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Com a contribuição de Cipriano Carlos Luckesi, podemos notar considerações acerca de avaliação e exame, dos termos qualitativo e quantitativo nesse campo, que podem servir para uma conversa embaixadora quando a ideia for relacionada à discussão do movimento de avaliar e suas implicações:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar,



por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (LUCKESI, 2002, p. 5).

Chego a um local iluminado, em destaque, conhecido neste documento como: Expressão dos Resultados da Avaliação e que à sua maneira diz que os resultados da avaliação serão expressos através de parecer descritivo, elaborados pelos professores durante o processo de aprendizagem. Nesta escola isso se dará na educação infantil e para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Havendo progressão continuada até o 3º ano, admitindo-se a possibilidade de retenção deste para o 4º ano. A partir do 4º até o 9º ano a avaliação seguirá os critérios de notas de 0 a 100 (zero a cem) pontos, sendo 60 (sessenta) pontos a nota mínima para aprovação. É disto que falo quando me sinto desacomodado com uma possível ‘conversão’ de números (quantitativo) em pareceres (qualitativo), dentro da prática docente, no que concerne à avaliação. Mas, de algum modo, reverencio este acontecimento como mais uma maneira de vislumbrar a prática desse docente que paira em minha visão, elaborando tais pareceres desde tais normatizações e regulamentações.

Importante salientar ainda o equívoco existente no uso dos conceitos de ‘avaliação qualitativa’ e ‘avaliação quantitativa’. Avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa. O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo *a*



e verbo *valere*, que significa ‘dar preço a’, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir ‘qualidade a’. Com isso, compreendo que toda avaliação é qualitativa: levado a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa [...]. A avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente. Para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem, devemos considerar a contagem de frequência e, a partir dela, emitimos nosso juízo de qualidade. (LUCKESI, 2002, p. 6-7, grifos do autor).

O Regimento Escolar normatiza as avaliações concernentes ao resultado anual aferido pela média aritmética dos bimestres (períodos em que são divididos, compartimentados, o ano letivo para, entre outras medidas, ser efetivada a aferição da caminhada educacional) e do sistema de recuperação para os alunos que não alcançarem o mínimo de aproveitamento. As leis que regem e legitimam os pareceres descritivos são todas leis que regem a educação em geral... As séries iniciais, até o 3º ano do Ensino Fundamental, são agora o paraíso dos pareceres descritivos, ou não? Onde estariam os porões dos pareceres descritivos? Trago aqui, uma analogia ao texto de Veiga-Neto (2012, p. 267) que diz que “É Preciso ir aos Porões” e discorre, entre outras coisas, “sobre questões de fundo e, ao mesmo tempo, mais amplas e inespecíficas”. Quando se refere à pesquisa científica. Não há um só local educacional que não possa ou não deva ser alcançado por um parecer, mesmo que indiretamente. Então qual seria o mínimo de aproveitamento para aprovação a ser expresso em um parecer descritivo? Este Regimento assegura também que não será aceito, de outras escolas ou mantenedoras, solicitação de conversão de resultados, caso não haja compatibilidade com as formas de expressão dos resultados apresentados, em casos de alunos em processo de transferência. Como converter um parecer? O regimento escolar é um documento de caráter mais duradouro



e sua estabilidade colabora para uma gestão equilibrada de uma escola. Sua legitimidade se dá desde a participação de todos os segmentos da comunidade escolar amparado pelas leis, diretrizes, resoluções, decretos, pareceres ou quaisquer outros dispositivos que lhe empreste e assegure caráter legal, tendo como expoente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que é sustentada pela Constituição Federal de 1988.

O Regimento é o documento que apresenta a estrutura pedagógica que será detalhada no Plano Político-Pedagógico da escola (PPP). Lanço mão dos estudos da prof^a Ilma Passos de Alencastro Veiga (1998) que, por sua vez, apoia-se em autores como Pedro Demo, Moacir Gadotti, Henry Giroux, Dermeval Saviani, entre outros, para me ajudar a falar de PPP e suas implicações no âmbito educacional escolar. O projeto é uma ruptura com o presente, com o posto e que busca através do planejamento uma inserção, uma projeção identitária no futuro, para acompanhar a dinamicidade da vontade de qualidade da dimensão política de inferir na sociedade a formação otimizada e democrática do cidadão através, também, da contribuição da técnica, da metodologia e da prática pedagógica, que se faz necessariamente recíproca e que resulte em ações educativas constitutivas da história desse cidadão, no e em prol de seu meio escolar possível, autônomo, reflexivo e globalizado. Assim embasado:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1998, p. 12).



A LDB revela uma exigência democrática, ao propor uma expressão de autonomia da escola na construção de proposta pedagógica que proporcione exercício de cidadania através da articulação das experiências educacionais com a realidade enfrentada pela sociedade atual. A educação, para este PPP, é a formação do homem pela sociedade, na qual todos educam a todos permanentemente buscando o caminho da transformação da forma de ver, conceber e entender as mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas. No que tange à avaliação da aprendizagem, este PPP ratifica os termos usados no regimento desta escola, que a todo o momento proporciona situações de aprendizagem e reflexão, como é o caso do relato que, oportunamente (acredito) faço a seguir: Durante reunião para a revisão do regimento, o assunto principal se desencadeava em torno da avaliação: se seria bimestral ou trimestral. Onde está a avaliação aí? É só uma questão do tempo de apresentação dos resultados da aferição da aprendizagem em forma de parecer ou nota ou conceito. Tempo e pouco mais. A metodologia usada para aferir tal diagnóstico não consta nessa discussão. Custa pensar sobre isto? Acredito que seja importante pensar acerca de como se dá a avaliação e como ela poderá contribuir para os possíveis (re)direcionamentos que tomará a ensinagem em prol da consonância com a aprendizagem. E o seguir caminhando. (Sem juízo de valor... Julgamentos).

4.6 Meu trabalho, minha escola: falta muito para irmos para a merenda?

Sempre quis saber como se dão certas coisas que me acontecem. Mexem com meu mundo. Que tipo de impulso movem certos acontecimentos. Um trabalho que constitui sua formação durante a própria formação. Um formato formado durante. Experimento por vezes a sensação de estar em um caminho



demasiado caminhado, me sinto contrariado assim e desde essa impressão incorro em querer abrir uma ou outra porta, não por acreditar que tenha atrás dela ou após ela um algo escondido, mas um algo não visto, não abordado, não pensado, justamente pela sua condição de despercebida e ainda desconsiderada. A produção de minha pesquisa não pode desconsiderar, ou não trazer, à frente expositiva, o lócus que me ampara, me faz tijolo dela: A escola onde trabalho e que intrinsecamente me autoriza a falar nela, por ela e pelo que representa. Estar nela me capacita, me coloca em um patamar de autoridade em educação, seja qual for o escalão, mas, autoridade não impositiva de conhecimentos. Conhecedor, vivenciador de realidades educacionais dali. Então desde o enfoque educacional é na escola que me vivo e me transformo. Transformando esta escola no caminho para o conhecimento, me conheço. Conhecendo caminhos, tenho (quase) todas as pedras marcadas. Pedras que ajudam no reconhecimento do devir, quando chega. É nas salas e corredores que esta existência flui e que busca a direção das janelas e portas ao mundo. Uma escola de vasto terreno com arquitetura dos anos 60, século XX, dois pavimentos, salas que já foram dormitórios para orfanato, com acesso ao segundo piso através de única escada. A acessibilidade restringe possibilidades. Ao conhecimento não se faz muro. Quando habito uma sala, moro ao lado e no campo de pesquisa. Acredito que essa posição me oferece lentes, alimenta minha curiosidade, possibilita ver outras (mesmas) escolas e me aproxima de suas rotinas.



4.7 Pareceres como política pública: e o recreio?

Nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) encontramos uma ideia de política pública que traz em especial, indicações de como proceder durante o processo de avaliação e elaboração de tomada de decisões

a respeito da construção ou não de determinados avanços na constituição da aprendizagem do avaliado. Percebi em algum momento uma inserção de modelo de parecer descritivo no sistema de avaliação desta escola, na referida turma, por influência de um modelo de parecer descritivo trazido pelo PNAIC e que apresenta um rol de afirmativas que colocam-se para serem corroboradas através de um “construiu” ou um “em construção” (BRASIL, 2012).

Haveria, então, a influência de uma política pública de educação no modo de caminhar da educação. Parece ser lógico demais. Quando pensamos sobre isso. Mas é bastante sutil. Usar de um modelo vertical que é imediatamente incorporado à rotina. A jogada (sacação) na abordagem aos pareceres descritivos pode ser a questão da transição de um modelo de narrar (e até a própria escassez de possibilidades de argumentos que visam narrar a avaliação de um aluno com o intuito de fugir da mesmidade narrativa em relação aos pares) para um modelo em que está amplamente difundido e empoderado por uma política de governo que abrange todo o Estado, com foco nos três anos iniciais do Ensino Fundamental que tem, também, como uma forte característica, a ideia de não retenção do aluno nesse período. Eis outra questão: o que dizer em um parecer, ou por que dizer em um parecer descritivo acerca de um aluno que, independentemente do que seja dito (avaliado) não mudará sua condição de avanço na série? Se o que estou fazendo não é pertinente, então desconheço a possibilidade de, em algum momento ser nomeado pesquisador. Pode ser interessante pensar os modelos de abordagem de questões como a avaliação dita pelos pareceres descritivos de uma maneira que pode representar um modo quase matemático, quase quantitativo, aproximado ao ‘exato’, linear, para avaliar através de não números, mas, que observa os mesmos termos para todos os alunos, com a variável de estar ou não adequado à afirmativa (por vezes negativa ou, que por vezes, nega).



Só posso afirmar que sei algo sobre pareceres descritivos se após eu dizer o que acredito que faça parte do que eu saiba, de alguma maneira desacomode o saber de quem me ouve ou lê. E o faça pensar em possibilidades ainda não pensadas e juntem-se em regime de compartilhamento e colaboração, às minhas. Assim terei novos saberes acerca deles. E eles já não serão mais os mesmos. Nem nós. Não se trata do estabelecimento de dicotomias, de ser contra ou a favor de pareceres descritivos, mas de vê-los como instrumentos que contribuem para a narrativa que relata avaliação.

4.8 Receitas mutantes: hoje tem educação física?

Há uma receita para a fabricação de pareceres descritivos e ela constitui-se basicamente pela própria inexistência. O pior caminho pode ser o uso de caminhos conhecidos, caminhados. Onde se diz a mesma coisa sobre diferentes. A afirmação que nega a homogeneidade pode ser um caminho razoável para a tentativa de se dizer algo de algo ou de alguém que se produz e se instala em um coletivo. A capacidade de observação, em um diagnóstico, em dado momento, parece conversar com a possibilidade de aproximação à elaboração de uma narrativa convincente, por vez do parecerista. Pode ser importante pensar no parecer descritivo como ferramenta que relata, narra as impressões, constatações depreendidas do ato de avaliar desde os vários instrumentos que contribuem para um dado diagnóstico possível.

A receita é não ter uma. Não seguir uma. Não copiar sequer a mais recente e jamais criada. E criar aceitando e negando a proposição da pré-existência, de um já constituído, dado, (nem seguir esta!). O tempo despendido para a elaboração de um parecer descritivo não é atributo primeiro, nem concorre para a feitura deste, embora não prescinda. A organização e o planejamento para ver, sim. A formação do professor pode mostrar-se aí. Na



escola de onde emergiram os pareceres estudados neste trabalho foi encontrado também, salvo em uma pasta do computador, um documento que provavelmente busca, em algum momento, ser útil (talvez como ‘bula’) para a elaboração de pareceres, que opto apresentar a seguir, grifado, em sua totalidade:

PARECERES DESCRITIVOS

“Pareceres descritivos são documentos que tem por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecem sugestões de como melhorar, e registrar os resultados parciais / finais do processo de aprendizagem da criança” (CORAZZA, 1995, p. 48).

Alguns aspectos devem ser levados em consideração no momento da elaboração dos pareceres:

Adaptação: descrever comportamentos evidenciados neste período, interesse pelo ambiente, objetos intermediários, humor, elementos de procura, despedida.

Relacionamento: - Com o professor: procura espontaneamente, permite o toque solicita presença, aceita colo, carinho. - Com os colegas: interage, se está sozinho, com quem brinca, brinquedos desejados, como resolve suas diferenças com os colegas, se impõe, se esquivava, se defende, se fala, se reage, se tolera perder.

Participação: nas atividades de rotina, livres, dirigidas, individuais, de grupo, na sala, no pátio, preferências, costuma organizar-se, recusa-se a participar, evidencia medos.

Festividades: como se comporta.

Iniciativa: procura seus objetos pessoais, escolhe brinquedos, propõe brincadeiras, utiliza o banheiro sem auxílio, solicita auxílio quando necessário, solicita interferência da professora para solucionar problemas rotineiros, solicita atividades de sua escolha.



Atenção: concentra-se ao manusear jogos, em audições de leituras, interpretação de ordens, gravuras, livros, filmes, teatro, detalhes no mundo que o cerca, jogos motores, atividades com pequenos músculos, contas, argilas, tapeçaria, pesquisa, atende prontamente a chamada, distrai-se.

Percepção: percebe diferenças e semelhanças quanto a cor, forma, tamanho, textura, expressa sensações, reage a estímulos táteis, luminosos, sente secreções nasais, identifica fontes sonoras, repete recados, telefone sem fio, reproduz movimentos, identifica figuras, imita posturas, coloca e retira objetos em caixas, reconhece figuras, chuta bola com o pé direito e esquerdo, acompanha ritmos com palmas, sequencias rítmicas, discrimina dia e noite, acompanha a rotina, distingue sons, segue caminhos, facilidade de memorizar canções, classifica materiais, realiza jogos.

Expressão Gráfica: que traços realiza, como utiliza os materiais, preferências, etapas do grafismo, frases características, representa formas, figuras com detalhes, utiliza vários elementos, como ocupa o espaço.

Criatividade: explora os materiais, riqueza de gestos e expressões, espontaneidade, imaginação, necessidade de estímulos, cria novas coisas a partir de materiais manipulados, participa de dramatizações, papéis que costuma assumir.

Área Cognitiva: como fala (rápido, devagar, suprimindo letras, sons, trocando letras, arrastando vogais), apresenta gagueira, vocabulário, relata fatos, relata histórias com sequência lógica, reconhece letras, números e diferencia-os, construiu noções de conservação, seriação, enumeração, expressa-se com desenvoltura.

Coordenação Motora Ampla: freio inibitório, movimento amplos (correr, saltar...) desvia de obstáculos, postura, como caminha, reage a estímulos, relaxa na hora do repouso, jogos motores de sua preferência, dificuldades diagnosticadas.



Os pareceres não devem ser apenas “Faz Não Faz” tais coisas. Alguns aspectos devem ser observados:

Para realizar um bom parecer é importante que sejam registrados, no decorrer do semestre, os aspectos, frases, atitudes mais significativas para se ter subsídios para elaborar o parecer. Sugere-se adotar um caderno pequeno com divisões destinadas páginas para cada aluno para serem feitas as observações necessárias:

Deve ser um relatório de acompanhamento que ao ler poderemos ter certeza de quem estamos falando. É importantíssimo descrever atitudes que caracterizem essas fases apresentadas no decorrer do semestre.

Citar as dificuldades encontradas.

Citar frases características da criança.

Comentar a postura do aluno frente à ação pedagógica da escola.

Assinar o parecer e destinar uma cópia para a escola e outra para os pais.

“Avaliar é uma ação que envolve responsabilidade, honestidade, ética e humanismo. Por isso, é preciso ser realizada com cientificidade, utilizando técnicas, adequadas e diversificadas, em diferentes momentos do processo, tendo determinados cuidados na comunicação de seus resultados, para que auxiliem para um maior desenvolvimento do avaliando.”

“O parecer deve ser um relato de observações e não lembranças do professor sobre a atuação da criança, por isso não descreva o que não observou.”

Este documento, que pode representar um parecer de como elaborar um parecer, (ao menos me ajuda a pensar assim) assume, talvez, o papel de anunciar como pode se dar um processo social de produção, distribuição e recepção desses pareceres/artefatos, que sustento como contributivos com a educação. Ah!... A educação física? E ela sai da cabeça do aluno?



5 NO SAGUÃO... EM FILA, PARA A ANÁLISE

Machado de Assis (2010, p. 30) me pede o computador emprestado e digita: “Muitas vezes quis dizer-lhe o que sentia, mas as palavras tinham medo e ficavam no coração”. Não sei por onde andariam minhas palavras, se é que são minhas, ou apenas repito o já ouvido ou já lido. Já tido em outros papeis ou telas. Agora trabalho com as palavras dos outros. As que me saltam aos olhos. Que preciso analisar e perceber suas emergências. Sei que um turbilhão me assola a mente e busco a captura das certas ou ao menos oportunas palavras para compor meu texto. Para Masschelein (2014, p. 21), “a filosofia da/como educação, então, é tentar mais uma vez as palavras e os verbos, a fim de expô-los para que eles possam começar de novo a significar algo ou falar de algo”. Filosofar para ajudar a validar minhas histórias, mostrar personagens que, por vivos, existentes, nomeados tem vida, que eu nem sabia que viviam dessa maneira, que podiam ser olhados assim, como olho agora, o que já vivi também. Um pesquisador que ao investigar o outro, às vezes, inventa a si mesmo. Mas, seria isso um empecilho? Como distanciar-se da empiria da pesquisa e do que já foi dito por outros pesquisadores, que já trouxeram argumentos que beiram o bastante e ao mesmo tempo estar tão perto, tão focado quanto distanciado de si mesmo?

Tomei algumas questões, indicações, apontamentos, (outros foram realocados e repousam suspensos, para futuros artigos) desde a Banca de Qualificação, que me ajudaram no sentido de trazer possíveis sustentações, para as diversas etapas desta conversa dos meus pensamentos escritos com os possíveis pensamentos suscitados em quem os lê. Acredito ser interessante pensar que esta caminhada, que empreendi na busca de certos objetivos, estes trazidos neste trabalho, me levou a vislumbrar outros diversos caminhos, alguns nos quais incursionei e que de



uma maneira ou outra ajudaram na construção desta jornada e conseqüentemente na minha constituição como pesquisador. Se não trago uma grande e inédita contribuição à ciência educacional, me inseri no campo, pensando assim. Pode ser que uma agregação para a melhoria da Educação seja esse estar na pesquisa, essa vivência que autoriza outras. O professor é, na medida do possível, um arrazoado inventor de opinião, em especial através da linguagem. As que emite, ressonam, reverberam desde seus estudos, pesquisas, vivências, práticas em ambiente escolar. Fabris e Silva (2015, p. 500), ao trazerem a ideia de invenção de pessoas também se apoiam, ao citar Ian Haching (2009), que diz: “Categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir de modo a se encaixar nessas categorias, e há uma interação de mão dupla entre esses processos”. Fabris e Silva (2015) me ajudam ainda dizendo que só podemos pensar na invenção de pessoas a partir de um movimento que entende a linguagem não apenas como representativa, mas como constitutiva da realidade. Falo do lugar e do tempo desse professor, nem pior, nem melhor. Diferente no tempo? Se em algum momento sinto o receio de trazer o já sabido, visto, lido, escrito e a não possibilidade de dizer diferente ou de outra maneira, é escrevendo e pensando sobre o escrito, escrevendo sobre o pensado, que me coloco ante a possibilidade da descoberta.

Minhas repetições servem, também, para corroborar certa coerência na invenção e no fabrico do pensar e do dizer. Meus pensamentos também incorrem às recorrências. Quando me direcionei ao curso de Mestrado em Educação da UNISC, não tinha uma ideia fixa de qual seria o meu problema ou tema de pesquisa, se tinha algo, não se aproximava do que agora tenho e que se ampara ou pode ser pertinente com a linha de pesquisa que orbito: Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. Corazza (2002, p. 110) me conforma acerca da ‘convivência’ com o problema de pesquisa, perguntando: “Qual é o grau de paixão



que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele?”

Até chegar o momento de escolher o tema e direção de pesquisa, precisei construir caminhos que me trouxeram várias paisagens a vislumbrar, claridades e escuridões, opacidades que eu não experimentara ou que eu nem conhecia de vista e nem pactuava ser um tanto íntimo. Ser aceito como aluno especial, durante um trimestre de 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da UNISC e logo após ser selecionado como aluno regular em minha primeira investida em curso deste nível, onde a disputa foi de três candidatos para cada vaga disponível, restei profundamente subjetivado pelo senso de responsabilidade acadêmica, com tudo e com todos. Por mais limitado e raso que isso seja. Mas chegou o momento que era preciso me posicionar. Com o apoio do meu orientador, busquei o tema dentro da ideia de qual seria o assunto ou problema que mais me chamava atenção no cotidiano, em especial no trabalho que realizava em escola do município em que moro. Escolhi ver uma escola que faz parte de uma Secretaria de Educação que conta, ao final do ano letivo de 2015, com 392 professores distribuídos em 15 escolas de Ensino Fundamental, 6 escolas de educação infantil e que atendem 3.135 alunos. 296 professores com algum tipo de especialização e 3 com mestrado. 213 trabalham com alunos das séries iniciais e 141 nas séries finais. Os técnicos em apoio pedagógico distribuem-se em 23 supervisores e 15 orientadores. No meu sistema, tenho registros de duas matrículas (dois concursos de 20 horas/aula), uma como supervisor e a outra de professor de séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante o período do curso na UNISC, em que se davam as aulas presenciais, passei a trabalhar em secretaria de escola, o que me proporcionava maior flexibilidade nos horários de cumprimento de minhas obrigações com o trabalho, conciliados com os compromissos de estudo, para os quais tive total apoio por parte da direção da escola e da Secretaria de Educação do município. Este estar em secretaria



de escola, manuseando, digitando documentos de uso de escola, de professores e consequentemente de todos os alunos. Suas certidões, familiares, endereços, origens, caminhadas da vida escolar. Suas notas e seus pareceres. Isto passou a ser minha *A Desejada das Gentes*, de Machado de Assis (2010, p. 27):

- Ah! Conselheiro, aí começa a falar em verso.
- Todos os homens devem ter uma lira no coração - ou não sejam homens. Que a lira ressoe a toda hora, nem por qualquer motivo, não o digo eu, mas de longe em longe, e por algumas reminiscências particulares... Sabe por que é que lhe pareço poeta, apesar das Ordenações do Reino e dos cabelos grisalhos? É porque vamos por esta Glória adiante, costeando aqui a Secretaria de Estrangeiros... Lá está o outeiro célebre... Adiante há uma casa.
- Vamos andando.
- Vamos... Divina Quintília! Todas essas caras que aí passam são outras, mas falam-me daquele tempo, como se fossem as mesmas de outrora; É a lira que ressoa, e a imaginação faz o resto. Divina Quintília!
- Chamava-se Quintília? Conheci de vista, quando andava na Escola de Medicina, uma linda moça com esse nome. Diziam que era a mais bela da cidade.
- Há de ser a mesma, porque tinha essa fama. Magra e alta?
- Isso. Que fim levou?

Não ambiciono sequer me colocar ao lado do personagem, menos de narrar como Machado de Assis. Nem comparar meu objeto de pesquisa à Quintília, mas pedir emprestado, parte da consistência que ora aproxima, ora distancia o desejo, não do amor ali, mas do conhecimento aqui. É desta busca do conhecimento que trato. É deste assunto que me desacomoda, descoberto, separado, escolhido pelo meu não saber e que motiva esta curiosidade. Não foi caminho fácil (drama!), os pareceres descritivos não estavam lá na minha sala de secretaria, grafados em uma placa luminosa, piscando para mim. Ou.... Será? Mas,

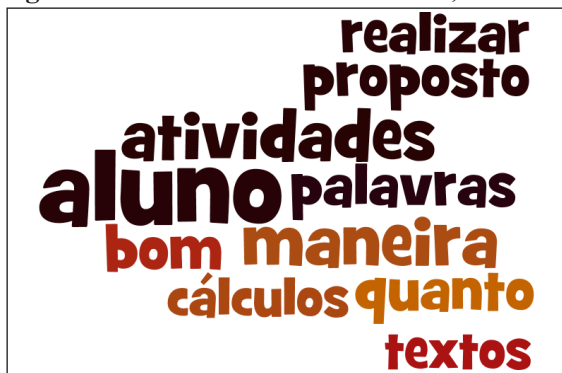


esse estar na secretaria, se faz ‘marco zero’ ou até fato propulsor para que eu ande por onde andei.

Dezenas de textos folheiam-se em minha memória. Centenas de horas-aula se fazem currículo. Qual terá sido melhor, mais importante, elucidativa, contributiva com minha escrita? Teria sido a que menos julguei como tal? Com relação ao que já estudei, gostaria de repetir tudo outra vez, mas sei que veria, agora, tudo diferente. Não sou mais o mesmo. Agora minha desconstrução mostraria que todas as conjugações do verbo ter, na primeira pessoa do singular, dizem respeito às minhas estruturas, com relação ao avançar. Por vezes sinto vontade de que isto não acabe. Penso que minha pesquisa não é estanque. Mas não é da pesquisa em si, que falo. É do prazer de buscar dentro de uma possibilidade (esta que tenho agora), o ser pesquisador. Analisar o que o professor diz pode ser uma maneira de conhecê-lo e identificar sua docência, o que lhe parece importante, significativo, dentro do que acredita ser sua matriz profissional, o que usa como base para trabalhar, como vê seus alunos, o ambiente, os colegas de profissão, sua formação permanente, sua visão de mundo. Não quero aqui sustentar com isso, que todos os professores são iguais, que comungam de uma mesma visão acerca do que falam ou fazem, dentro de uma mesma metodologia de trabalho. Pode ser importante considerar, para estudos posteriores.

Há a possibilidade de se dizer: - Mas qual seria o motivo de se tentar ver o professor em um artefato que parece ter sido concebido para relatar a avaliação de um aluno em sua trajetória escolar? Eu diria: - Tais documentos são padronizados? São emitidos automaticamente e pré-concebidos? Prescindem de sensibilidade pedagógica, portanto técnica, por parte de quem os edita? Qualquer professora diria a mesma coisa sobre os mesmos alunos? A mesma professora diria as mesmas coisas sobre diferentes alunos? Acredito ser possível sustentar a resposta ‘não’ para todas as anteriores. Pode-se notar o cuidado da



Figura 3 - Narrando todos os alunos, todo ano

Fonte: elaborado pelo autor.

Utilizo a ferramenta *Wordle-Create*, onde é possível lançar um texto de meu interesse e o seu programa executa a tarefa de identificar as palavras mais recorrentes em tal texto. Ocorre ser possível que estas palavras, por serem mais trazidas, restam embasadoras de uma ideia que a narrativa pode comunicar. Entre adoções e desistências, afrouxamentos e resistências, quero apresentar como instrumento analítico esta unidade de análise que traz em sua configuração automática original (figura 1), 150 palavras mais recorrentes nos 32 pareceres de 8 alunos, durante os 4 bimestres em que cursaram o 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da já aludida escola. Na figura 2, indico ao programa no computador, para que apresente apenas as 10 palavras mais recorrentes no texto inserido e que destacam-se pelo seu variado tamanho na figura 1, embora, na minha opinião, suscite dúvidas, a olho nu, de quais seriam, numa ordem decrescente de dimensão (tamanho da fonte). As demais palavras, que não serão consideradas, não o são por uma questão de opção em que metodologicamente preciso recortar, de certa maneira, sob pena de, ao considerar um número que beire a totalidade do apresentado pela professora, em tais pareceres, incorrer em anular a prestatividade desta ferramenta ao contar e mostrar destacadas as palavras assim aludidas.



Não se trata de escolher palavras mais ou menos adequadas para este propósito, nem de questionar por que uma ou outra não aparece, pela possível importância a ela atribuída no cenário educacional, ou não. Interessa a este estudo as que aparecem, são estas, as nomeadas, que dizem. Este é um feitiço de apresentar os documentos, que ajuda grafando as palavras mais usadas no texto, mas não necessariamente implica em maior ou menor facilidade de interpretação dessa forma de narrar. Traz, penso eu, uma configuração diferente, em relação ao texto escrito tradicionalmente, com suas regras gramaticais. Aqui temos palavras que podem ou não estar isoladas. Mas narram.

É pensando nesse aspecto, baseado em trazer as principais palavras (pelo motivo de terem sido mais usadas no texto dos pareceres – critério que resolvi definir) de cada texto de meu interesse analítico. Incorro em dar conta de respostas para perguntas que ainda não foram feitas, mas que me movimentam, com um objetivo de ao menos, como já trouxe no texto, de me tirar da inércia. Seguir em frente.

O *Wordle-Create* me traz um resumo em que aparecem, em destaque, as palavras que se repetem no texto selecionado para tal fim. Essas palavras podem ser limitadas numericamente para que apareçam na caixa de apresentação do programa. Tais palavras/signos aparecem em tamanho maior, em destaque, e sucessivamente as demais, de acordo com a diminuição da recorrência no texto original, vão sendo apresentadas menores. Não se trata, portanto, de classificá-las como mais ou menos importantes no texto, mas de quantas vezes o autor utiliza, o que pode ser ou não um critério de importância. Uma questão de ótica interpretativa. Ocorre que, posso pensar em afirmar que todas as palavras têm sua importância no contexto da ideia de narrativa. Como me utilizarei de palavras para analisar uma ideia de que posso de algum modo, ‘ver’ o professor que diz, nos pareceres, e que agora restam resumidos a algumas palavras em destaque, acredito ser importante trazer para pensar, alguns aspectos que



dizem respeito ao papel das palavras na constituição de uma narrativa, mesmo que não se constituam somente desse modo.

Lanço mão, também, de uma tabela no *Word*, que traz as 10 (dez) palavras destacadas pelo *Wordle-Create*, para cada um dos quatro bimestres, elencando-as dispostas em ordem alfabética com a ideia de ter uma relação resumida e aproximada visualmente (igual tipo de fonte, para as recorrências) com o intuito de observar possíveis continuidades e rupturas, no decorrer do ano letivo, dessas narrativas trazidas pela professora. Como ela traz algo em um bimestre e não em outro, posso pensar que a ideia é descontinuada ou que a palavra trazida, em substituição, pode ser de outra ordem de relevância para aquele tempo, mas cada palavra tem seu peso narrativo, na tentativa de anunciar que não restam compartimentadas, pois parece que não há inocência nem significação em suspenso nessa fala (não?), visto ser um tanto possível sustentar que se interexplicam. E propaga uma docência, a presença das percepções desde a professora.

Tabela 1 - Com as 10 palavras destaque, por bimestre, em ferramenta Word

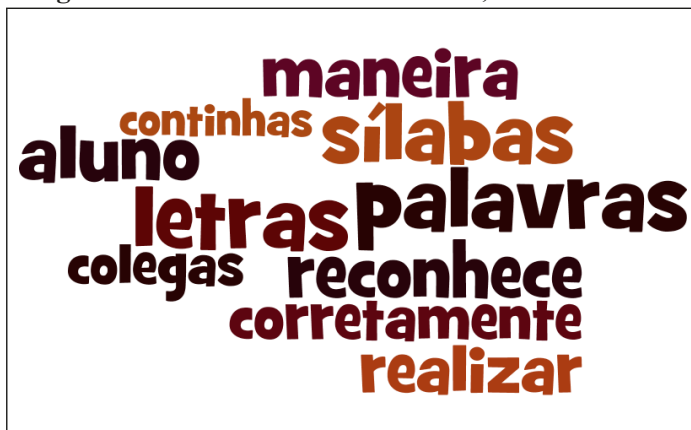
<i>1º BIMESTRE</i>	<i>2º BIMESTRE</i>	<i>3º BIMESTRE</i>	<i>4º BIMESTRE</i>	<i>TODO ANO</i>
Aluno	Ainda	Ainda	Aluno	Aluno
Colegas	Aluno	Aluno	Ano	Atividades
Continhas	Atividades	Atividades	<i>BOM</i>	<i>BOM</i>
Corretamente	Bimestre	<i>BOM</i>	Cálculos	Cálculos
Letras	Comportamento	Cálculos	Ensino	MANEIRA
MANEIRA	MANEIRA	Educação	Frequentar	<i>Palavras</i>
<i>Palavras</i>	Neste	Física	Fundamental	Proposto
<u>Realizar</u>	Proposto	Proposto	Textos	<i>Quanto</i>
Reconhece	<i>Quanto</i>	<i>Quanto</i>	Todos	<u>Realizar</u>
Sílabas	Tudo	Tudo	3º	Textos

Fonte: elaborado pelo autor.



Esta tabela pode representar, em síntese, a base da narrativa contida nos 32 pareceres descritivos acerca dos 8 alunos, nos 4 bimestres do ano letivo 2014.

Figura 4 - Narrando todos os alunos, no 1º bimestre



Fonte: elaborado pelo autor.

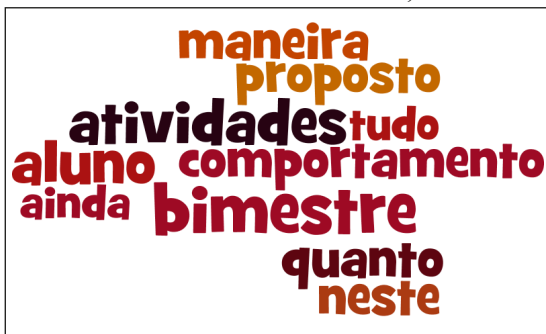
Figura 5 - Narrando todos os alunos, no 1º bimestre



Fonte: elaborado pelo autor.

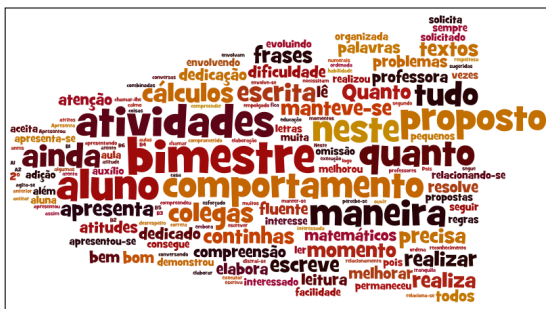


Figura 6 - Narrando todos os alunos, no 2º bimestre



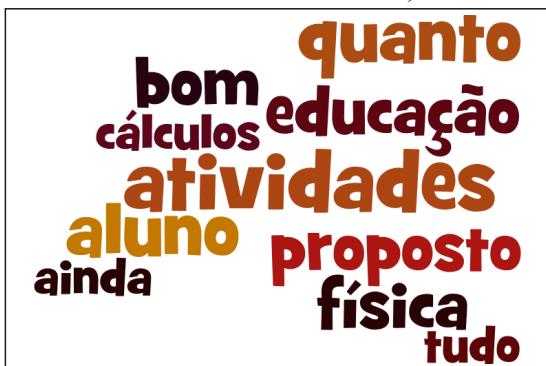
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 7 - Narrando todos os alunos do 2º bimestre



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 8 - Narrando todos os alunos, no 3º bimestre



Fonte: elaborado pelo autor.



Resolvi mostrar figuras que se destacam por trazerem as recorrências somente referentes aos documentos das meninas. Para serem vistos destacados dos que trazem somente os documentos dos meninos. É mais uma possibilidade de leitura? Haveria marcas diferentes de gênero na invenção do aluno e da aluna? Acontece que em todos os outros quadros são mostrados todos os alunos e fica estatisticamente marcado o termo ‘aluno’ por trazer documentos de turma com 6 meninos e 2 meninas. Embora não seja o interesse primeiro deste trabalho, e desta abordagem, mas não poderia deixar escapar que o campo de estudo e trabalho, em que me movimento é perpassado pelos estudos de gênero e que acredito ter muito a aprender ainda. Considero também, a presença do professor/a desde a amplitude abrangente de uma narrativa com a abordagem de gênero que parece dispersar-se nesse universo, mas que é possível considerar sem a explicitação direta de que resulte ocorrer, e o faço nesses termos, nesse lugar e momento por defender que poderia ter sido anunciada como se fosse em todos e em nenhum ao mesmo tempo (ou não?). Poderia usar “professorado”, como indica Oliveira (2009, p. 178) ao referir-se aos professores e professoras. Opções para as quais me apoio, para isto, no texto de Michele de Freitas Faria de Vasconcelos e Jeane Félix (2016, p. 260), que trata da temática e que busca discutir certos “tensionamentos políticos e pedagógicos envolvidos no desdobrar do direito à educação como um direito à igualdade e à diferença de forma concomitante”. É este que toma o gênero como um operador de análises, através de um olhar problematizador, para o cenário dos direitos humanos no âmbito das políticas públicas educacionais. O que, lógico, cuida entre outras coisas, da educação escolar. Da sexualidade e gênero no ambiente escolar e de movimentos sociais que em algum momento daí emergem, ou não, pois:

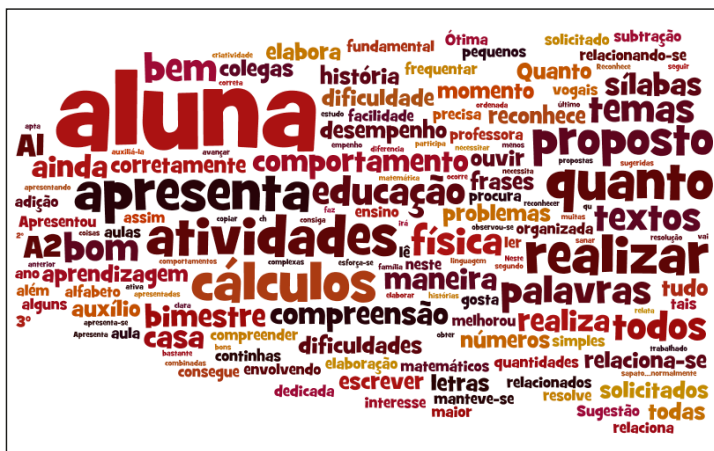
No Brasil, particularmente, no campo da Educação, os direitos humanos vêm ocupando, atualmente, um espaço



de destaque nas mais diferentes arenas políticas. Nesse terreno, dá-se uma disputa por quais conhecimentos são válidos para serem ensinados nas escolas. Um exemplo atual dessa disputa, que se deu e se dá em nome dos direitos humanos, foi a retirada das questões de gênero e sexualidade do documento final do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) após pressão das bancadas mais conservadoras do Congresso Nacional. (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 256).

Assim, para de alguma maneira contemplar uma abordagem que dê visibilidade a essa maneira de pensar a sociedade e suas implicações no meio em que interagem, apresento figuras que trazem a possibilidade de comparações desde uma visão voltada ao gênero, considerando-se meninas e meninos, nessa clientela.

Figura 12 - Narrando somente as meninas,
em todos os bimestres



Fonte: elaborado pelo autor.



Trago as considerações a seguir para mostrar uma estratégia que lancei mão para me ajudar, não com a intenção de trazer uma aula acerca do assunto quais sejam: frases são constructos compostos por palavras. Há as frases verbais, que são criadas dependentes de verbo. Verbo é ação. Esse verbo tem voz, que é a forma que assume para indicar se o sujeito gramatical é agente ou paciente da ação. As vozes verbais são três, quais sejam: Ativa, que é quando o sujeito é agente, isto é, pratica a ação expressa pelo verbo. Outra voz é a passiva: quando o sujeito é paciente, recebendo a ação expressa pelo verbo. E por último a voz reflexiva, que é quando o sujeito é ao mesmo tempo agente e paciente, isto é, pratica e recebe a ação. As frases nominais são as construídas sem verbos. As frases que possuem verbos são geralmente estruturadas a partir de dois elementos essenciais: Sujeito e predicado. O sujeito é o termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa, é normalmente o ‘ser de quem se declara algo’, ‘o tema do que se vai comunicar’. O predicado é a parte que contém a ‘informação nova para o ouvinte’, normalmente ele se refere ao sujeito, constituindo a declaração do que se atribui ao sujeito. Devo ainda considerar que em se tratando da Morfologia, que é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras ocorre que através ou desde a Morfologia, estudamos as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. Complementando esta passagem gramatical, as Classes Gramaticais das palavras são dez, quais sejam, além do verbo, já um tanto delineado anteriormente, os outros são: o substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Trouxe estes aspectos, até o momento, para de uma maneira um pouco mais aberta, abrangente, tentar mostrar que as palavras podem trazer significações para considerações interpretativas, mesmo sem pares para frases ou orações, em um contexto narrativo, mas contêm narração em si. Esta construção que venho tentando até o momento tem sido uma



maneira, a meu ver, de contornar, orbitar, e numa aproximação técnica, aterrissar em tais palavras e convidá-las para uma conversa. Considero isto como a legitimação do que busco fazer neste curso, nesta pesquisa: o aprofundamento da possibilidade de discussão acerca do ser pesquisador. Este embate pelo conhecer perguntando e trazer para compartilhar. Quero pegar a professora na palavra. Aspiro um pegar no sentido de aproveitar-me ou valer-me do que ela diz para poder vê-la. Afinal é ela quem diz. Tem sido seu papel ao relatar a avaliação de seus alunos.

Esta é uma maneira que encontrei até o momento para sustentar a possibilidade de que o professor que anuncia um aluno também está de alguma maneira presente no escrito que segue até os pais, que é visto pelo aluno, que é arquivado na escola para posterior consulta, que legitima a caminhada desse sujeito-aluno pelo sistema educacional, que possibilita ser visto, estudado. Este movimento está impregnado de ação e reação desde um currículo. Quando Oliveira (2010) se propôs a desenvolver etapas de um processo pedagógico que consistia em investigar de que modo a matemática estava presente nos afazeres da comunidade escolar, disse que: “O movimento de reunir as mães e os pais, as atividades de tabulação de dados, os argumentos discutidos com e entre os estudantes, também foi considerado como parte do trabalho, como parte do *currículo escolar* de matemática” (OLIVEIRA, 2010, p. 243, grifo meu).

Este argumento me autoriza, entre outras coisas, a ver a dimensão possível da constituição do currículo e também a docência ali inscrita. Quero trazer a ideia de a professora não suspeitar ser vista. Parece não haver, na sua fala, de que ela tenha aspirado ser vista. Mas, seus movimentos a anunciam. Ela se desloca no texto, caminha. Sustento que os professores estão ali constituídos... Certo! Mas, e daí? Isso serve para quê? Entre outras coisas, e por não tratar-se de apresentação ou apontamento de soluções específicas para uso na prática ou constituição docente, mas, para de alguma maneira, ajudar a pensar essa docência,



desde um pensar-se constituidor. O parecer dito pelo professor (escola), de um aluno, para mostrar o nível de controle acerca da produção deste aluno. Conhecimentos desenvolvidos desde um parâmetro. Uma base que estipula, mapeia, elenca o que precisa ser avaliado. Portanto, aprendido quando ensinado, desde um lugar para isso. O que se ensina ou se aprende não flui de uma fonte inominada, mágica, emanadora. Na escola há uma base mínima, aceitável ou ditada/influenciada pelo sistema que orienta o trabalho. Também, na busca por definições, conceitualizações e ou justificativas, acredito que posso dizer que tudo o que disse e o que poderia ter dito neste trabalho pode ser entendido como: o Currículo.

Parecer descritivo serve também para não servir para nada quando se presta a servir para tudo; quando é usado para substituir a avaliação em situações que os alunos não restarão retidos no ano letivo de curso, independente do desempenho escolar. Tais documentos:

Se caracterizados de forma breve, consistem uma ficha individual, preenchida com dados sobre o desempenho escolar de cada aluno e aluna. Não são considerados “instrumentos de avaliação” (como as provas, testes, exames), mas alinham-se na mesma categoria do Boletim Escolar, isto é, como “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do Boletim, ou vir anexados a ele, em uma folha à parte. (CORAZZA, 1995, p. 48).

É desses documentos que falo. Os que utilizo são digitados em fonte tamanho 12 para serem entregues aos pais ou responsáveis no ‘Dia da Entrega de Boletins e Pareceres’. Dia este que é anunciado através de ‘bilhetes’ entregues aos alunos enfatizando a importância do comparecimento para tornarem-se cientes dos acontecimentos que envolvem seus filhos, na escola. Desses pareceres, também são impressas cópias em fonte tamanho



8, para serem coladas na Folha de Aproveitamento Bimestral (ou Trimestral) devidamente assinada pela Professora Regente da turma e com o respectivo ‘visto’ do Serviço de Supervisão Educacional. Junto aos conteúdos desenvolvidos, constantes de um planejamento anual, que são parte de um livro denominado de Diário de Classe, também conhecido como caderno de chamada. Em sua capa consta o nome do estado, município e respectiva Secretaria de Educação, o nome da escola, Ensino Fundamental – Anos Iniciais (neste caso), o ano letivo, turno de trabalho e nome do professor (a). É recomendado manter esse livro na escola durante o período letivo e ao final de tal, deve ficar arquivado na escola.

5.2 Desde ‘todos os inícios’: o perigo da docência

Ao fazer uma busca nos arquivos do computador da secretaria da escola, tentando encontrar alguma referência ligada ao meu interesse de pesquisa, deparei-me com um documento (o citado ‘*grifado*’ no sub-capítulo 3.8) que iluminou minha visão, ou ao menos, acredito que estava, além de outros fins, à minha espera e investida, (desconheço a autoria de tal inserção). Estava lá. Focalizei, lancei-o à luz do meu interesse. Este documento, com a impressão do nome da professora Corazza. Trata-se de uma citação que dava continuação ao título *Pareceres Descritivos*, na qual constava:

Pareceres descritivos são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecem sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança. (CORAZZA, 1995, p. 48).



Em continuação, traz alguns aspectos a se considerar no fabrico de pareceres descritivos. Um documento que trata da feitura de outro. Quis logo ter em mãos a íntegra desse artigo, o que acabei conseguindo através de e-mail para a revista *Educação e Realidade* que pela sua secretaria, tive em mãos no dia seguinte. Eficiência naturalizada! Trata-se do artigo *Currículo e Política Cultural da Avaliação*, no volume 20, de 1995. Uma ‘reliquia’ à frente de todos os tempos.

O parecer dito pelo professor diz de si, diz o aluno, a escola, portanto o currículo, que segundo o entendimento de Silva (2000b, p. 33) me ajuda, afirmando ser “um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que são “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.” Restando o viés da explicitação quando se tratar do Oculto. Desde ‘todos os inícios’ quis orientar meus estudos para o que o professor Renato Janine Ribeiro (1999, p. 193) aponta que o que deve ser priorizado na pesquisa, consiste em: “como aproveitar o que a pesquisa traz de bom, de inovador, sua capacidade de pôr em xeque”. Acredito com isso, inclusive me inspirando para a escrita do resumo deste trabalho, que estive mais perto dos riscos, consegui de certa maneira trazer minha própria opinião e a tenha fundamentado originalmente desde meu ser professor. Afinal, para que pode ter servido os ensinamentos e apontamentos de meus professores (e demais púlpitos do caminho), senão para que eu tenha construído minhas provisórias verdades a serem compartilhadas para a discussão? Esta pesquisa experimentou várias idas e vindas (e inércias). Reviravoltas.

Chego a pensar, por vezes, que os pareceres descritivos, tão falados, lidos, pensados, documentados, expostos em tabelas e esmiuçados em gráficos tecnologicamente contemporâneos, constituíram-se em ‘gatilhos coadjuvantes’ neste trabalho (acredito, agora, que era disso que meu orientador me alertava). Talvez eu tenha colocado expectativa em excesso usando o foco



neles (como saberei?). Claro, o coadjuvante também desfila no ‘tapete vermelho’ por onde passam aqueles atores dos filmes que Fabris (2000, p. 27) elenca desde Hollywood. Sua ‘revolução cultural’, onde a cultura assume função determinante na organização da sociedade. E há o prêmio Oscar para ele, mas penso ser razoável dizer que a grande estrela é a docência. Tão imbricada, quanto exposta. Mesmo que a ‘crítica especializada’ pense diferente, ou não. Talvez o que mais me desacomode, quando se aproxima o momento em que é preciso dizer que: - Sim, era isso que eu tinha para explicar acerca de minha pesquisa! - É esse sentimento nostálgico da impossibilidade da despedida e da alegria contida, devido às incertezas da continuidade. Sustento que a docência na professora que elabora sua opinião, esteve a todo o momento descobrindo-se, assim como este autor, na narrativa de quem, mesmo sem essa intenção, mostra-se abertamente docente inventando a si, quando olha e diz seu aluno.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: 'BALADA' DE FORMATURA

Veja só! Desde a aceitação na escola, primeiro espaço público ocupado pela criança (não?), através do atestado de vaga, os pareceres descritivos começaram sua missão de dizer quem por lá habita. Suas considerações talvez iniciem antes do início na escola. Pode ser que se queira saber do aluno pré, consideravelmente pré, desde a concepção até o exato momento que precede sua inserção na 'instituição educacional'. Agora o controle será nosso (dirão a equipe diretiva e demais 'servidores da educação', com a devida ajuda dos pais ou responsáveis). E a vigilância se inicia, (afinal é bem 'complicado' cuidar dos 'filhos dos outros'). Agora será preciso, entre outras coisas, observar o comportamento, a interação com o ambiente e os objetos ali postos e que compõem o cenário, como ele reage frente aos obstáculos em uma clara alusão à adaptação ao novo 'lar' de sua existência, por várias horas de seu dia.

Como será sua reação ao calor físico da professora? E se for um professor? Às vezes podemos desconsiderar as obviedades? A interação com os pares, as brincadeiras, parcerias, as diferenças, o cuidado de si e com o outro. A vitória e a derrota. O empate. O riso e o choro. A defesa e o ataque. A coragem e o medo. A participação e a omissão. Ajuda e é ajudado? Empolgação e indiferença. Nega e aceita? Lê, escreve e interpreta as diversas formas de narrativa de seu expandido mundo? Tem iniciativa, atenção, distração, percepção, construção, conhece, ouve, vê, fala, cria, inventa? Ser responsável é dar respostas, até o momento da despedida, a derradeira festa de formatura, até que as luzes da balada se apaguem?

Comentar as posturas, citar as frases, as dificuldades encontradas e perceptíveis ou não na mudança de comportamento das crianças, pela professora, pode ser a maneira de dizer a



contribuição inventiva possível dessa criança com o currículo que é dito e, portanto, inventado pela professora através dessa percepção que é dela e que a inventa. Que alimenta essa docência. No tempo e no espaço possível.

Precisei aprender a pensar provisório, através de lentes focadas em recortes teóricos que exigiram um investimento intelectual minimamente organizado. Experimentei uma ousadia que pôs em crise minha posição de conforto, que até então me trazia perguntas entediantes. Quis não ser medido pelo que sou, ou era, mas, pela falta, deficiências, pelo que eu poderia ser. Mesmo que restasse menos, menor, mas, diferente. Quis ver se o eu negado é tão importante quanto o eu elogiado ou não. Se o negativo pode ou não ser o espelho que implode. Parti do vazio, de onde parecia não existir nada. Era só a primeira impressão. Passei por questões que me limitaram, mas que me possibilitaram a busca ou a fuga dessa limitação. Não prescindi, buscando o que não tinha. Meu pensamento me trouxe aqui. Vivi tensionado, rupturado, incursionado no mundo da pesquisa científica com sua metodologia direcionada, ou não, a dar caminho adequado à trajetória orientada. Por vezes me vi desencaminhado e isso pode ter sido a melhor contribuição que desfrutei. Pensei ser um pesquisador que se coloca como discípulo, mas um discípulo que ouve e pensa e questiona o que pensa e o que pensa ter ouvido. Dinâmico.

O tema de que me ocupo quer trazer evidências através de um discurso que abona a emergência da colocação de ideias e pensamentos que visam a consagração de provisórias verdades (des)cobertas nesses diálogos, conversas, narrativas e em nossos vazios. Em nossas orientadas desorientações. Acredito ter aprendido, querendo saber o que é aprendizagem e porque precisava tomar decisões que estavam além da aquisição de conhecimentos, mas em especial para sobreviver pela aprendizagem. Esta aprendizagem que está (sempre?) envelhecendo e rejuvenescendo a cada nascimento de um aprendente. Uma criança/aluno.



Estas articulações escritas trazem interpretações que são minhas maneiras provisórias de ser no mundo e de caminhar. Aproximação e distanciamento de suas borradas fronteiras. Agora sinto o peso. O conhecimento tem peso. Começo a sentir esta sensação absurda de abertura rasurada. Sinto em algum lugar de meu corpo. Nem é nos ombros. Ele está como uma névoa sem tom, em mim. O parecer como relatório de acompanhamento, se prestou para, neste trabalho, relatar vislumbres responsáveis, honestos, éticos, do caminho até aqui percorrido. E bem que poderia ter sido pautado por uma rebeldia mais transgressiva nesse caminhar. Ou não? Quando penso nas sutilezas que o currículo encerra, acredito ser possível vislumbrar o quanto lhe serve a narrativa, com suas ferramentas perceptivas, para dizê-lo. O pós-vírgula será por nossa conta e perigosos riscos...



REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Contos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. (Clássicos da literatura).

AULETE, Caldas. **Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

_____. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 145-152, nov. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6582/4139>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dicionário ilustrado de português**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Dicionário ilustrado de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z**. São Paulo: Ática, 2005.

BORBA, Francisco S. **Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Curitiba: Piá, 2011.

BRAGA, Rita de Cássia Espechit; MAGALHÃES, Márcia Adriana Fernandes. **Fala Brasil! Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRUCKNER, Pascoal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya (Org.). **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 51-62.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHESNEAUX, Jean. Tirania do efêmero e cidadania do tempo. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya (Org.). **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 117-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, 1995.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.



_____ ; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorreber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 257-286.

_____ ; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, maio/ago. 2015.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na Educação e na Saúde. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 181-206.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

_____. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.



FRÖHLICH, Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos: a (des) construção do “sujeito – aluno especial”**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajai. **Anais...** Disponível em: <<https://slidex.tips/download/elogios-da-linguagem-perturbacoes-na-formacao-de-professores-gustsack>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 40-41, jul./dez. 1997a.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997b. p. 1-78.

HILLESHEIM, Betina. Lições de infância para a prática da pesquisa. In: OLIVEIRA, Cláudio Jose de; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Estudos culturais, educação e alteridade**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 239-256.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KURY, Gama. **Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo



Horizonte: Autêntica, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Entrevista à Laura Schenkel, ZH.** Clicrbs. [2014]. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/09/estamos-cansados-de-tantas-novidades-afirma-o-filosofo-gilles-lipovetsky-4603364.html>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. **A felicidade paradoxal:** ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

LOSS, Adriana Salete. Educação e Currículo. In: NICOLAY, Deniz Alcione; GRAVINA, Aline Peixoto (Org.). **O Currículo em suas interfaces com a educação básica e superior**. 1. ed. Curitiba: [s. n.], 2013. p. 7-142.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: _____; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 9-26.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2011.

OLIVEIRA, Cláudio J. Formação docente na revista Nova Escola. In: OLIVEIRA, Cláudio Jose de; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Estudos culturais, educação**



e alteridade. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 178-198.

_____. Práticas Etnomatemáticas no Cotidiano escolar: possibilidades e limitações. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio J. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 239-252.

PARAISO, Marlucey Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 213-244, 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em: <http://cursoslivreestacio.webaula.com.br/Cursos/LIV023/docs/05DSC05_AULA09_Perrenoud.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental 1. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

RANGEL, Egon. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 189-195, 1999.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua**



portuguesa. São Paulo: DCL, 2010.

SACCONI, Luiz Antonio. **Novíssima gramática ilustrada Sacconi.** São Paulo: Nova Geração, 2008. 496 p.

SARAIVA jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras.** 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. Apresentação. In: OLIVEIRA, Cláudio Jose de; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Estudos culturais, educação e alteridade.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 7-8.

_____. **História & cotidiano:** 101 textos para pensar o mundo atual. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: _____. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

THOMA, Adriana da Silva. Identidades e diferença surda



constituídas pela avaliação. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

TUFANO, Douglas. **Moderno dicionário escolar**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 9. ed. atual. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FÉLIX, Jeane. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **VOLP: Vocabulário ortográfico da língua portuguesa / Academia Brasileira de Letras**. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

WORDLE-CREATE. [**Aplicação web wordle**]. Disponível em: <<http://www.wordle.net/create>>. Acesso em: 18 jan. 2016.



ANEXO A - Análise de termos nos dicionários

Biderman (2004, p. 38) traz, em ajuda, a afirmativa de que avaliar possa “determinar a intensidade”, enquanto que o Minidicionário Gama Kury (2001, p. 75) traz: “reconhecer ou sondar a força de. Apreciar o merecimento de. Estimar; fazer ideia de”. O Minidicionário Luft (2005, p. 130) acrescenta “Apreçar; orçar”. Cegalla (2005, p. 105): “determinar a qualidade; julgar. Considerar; reputar”. O Dicionário didático da Língua Portuguesa: “Determinar os conhecimentos, rendimento, a qualidade ou a quantidade de (algo ou alguém)” (RAMOS, 2011, p. 94). O Minidicionário Houaiss da língua portuguesa, por sua vez, diz: “contar, como determinação de quantidade; pensar ou determinar a qualidade” (HOUAISS, 2004, p. 79). Ferreira (2011, p. 121) acrescenta: “determinar a valia ou o valor de. Calcular”. Mattos (2011, p. 75): “Analisar o desempenho ou o merecimento de alguém”. O Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras, emenda: “Aquilatar, valorar; calcular, medir” (BECHARA, 2011, p. 182). No Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, Caldas Aulete (2004, p. 83) diz: “Fazer análise de, pesando vantagens e desvantagens; examinar conhecimento adquirido por (para conferir peso ou nota)”. Rios (2010, p. 57), em seu Minidicionário: “apreciar o mérito de; aferir”; Enquanto Ferreira (2008, p. 56) contribui: “determinar o grau de conhecimento”. Completando o rol de definições acerca da palavra avaliar, as demais definições são ratificações, corroborações que legitimam o dito e localizam-se nos dicionários que se seguem, até o vigésimo, quais sejam: Biderman (1998, p. 125; 2005, p. 24; 2012, p. 38); Tufano (2005, p. 78); Saraiva (2010, p. 98); Aulete (2011, p. 91); Borba (2011, p. 44). Os dicionários consultados foram dispostos em ordem aleatória, embora fixa em apostila organizada para tal. É óbvio que os últimos dicionários desse rol restam repetitivos e, portanto menos contributivos, embora não tenham sua importância diminuída, visto que reiteram com mesmo grau de autoridade no assunto. A afirmativa é, também,



válida para a consulta aos significados da palavra parecer.

Poupando a todos de, em minha opinião, enfadonhos gráficos com repetições e apontamento de recorrências, optei por citar, quando encontrados entre os vinte dicionários consultados, o termo que, sobre o qual discorro.

Não faço juízo de valor sobre os termos usados por cada dicionarista. Trago os significados por eles apresentados. E outra tentativa de multiplicação de significados, será colocada agora para o substantivo masculino *parecer*, como segue:

“Um parecer é uma opinião; um parecer também é um tipo de documento” (BRAGA; MAGALHÃES, 2011, p. 309); “Ter uma opinião ou impressão” (BIDERMAN, 2004, p. 225); “Juízo, opinião de especialista sobre determinado assunto ou questão; sugestão” (KURY, 2001, p. 571); “Opinião ou juízo, especialmente técnico, sobre certa matéria ou objeto” (LUFT, 2005, p. 565); “Opinião fundamentada sobre determinado assunto, emitida por especialista; relatório” (CEGALLA, 2005, p. 645); “opinião ou julgamento” (RAMOS, 2011, p. 615); “Opinião de um especialista em resposta a consulta” (HOUAISS, 2004, p. 550); “Opinião fundamentada sobre dado assunto” (FERREIRA, 2011, p. 659); “Opinião dada por um ou mais especialistas sobre o ponto de consulta” (MATTOS, 2011, p. 485); “Opinião dada por alguém, geralmente uma autoridade no assunto; juízo, julgamento” (BIDERMAN, 1998, p. 604); “Opinião emitida por um especialista em determinada matéria” (BECHARA, 2011, p. 952); “Opinião, geralmente de perito, sobre determinado assunto” (AULETE, 2004, p. 594); “Modo de ver de uma pessoa consultada; juízo técnico sobre questão jurídica ou administrativa; opinião, conselho, sugestão; voto” (RIOS, 2010, p. 387); “Manifesto de opinião ou julgamento” (BORBA, 2011, p. 314). Para esta palavra restam ratificados os significados trazidos até então, pelos demais autores em suas obras, quais sejam: Tufano (2005, p. 410); Ferreira (2008, p. 364); Saraiva (2010, p. 839); Aulete (2011, p. 650); Biderman



(2012, p. 225) e completando o rol, há a ratificação dos termos até então usados, ou não traz acréscimo ao já dito, também em Biderman (2005, p. 143).

Quando trago a ideia de investigar, para o andamento deste trabalho, uma busca aos possíveis e diversos sentidos que pudesse encontrar das palavras avaliar e parecer, ao dicionário é que recorro. Para deleite, em nosso tempo, eles estão em toda parte, prontos a esmiuçarem nossa língua, portuguesa por esta vez, oportunamente.

Novo, antigo, pequeno, grande, completo ou nem tanto. De papel ou não. Ele fala de palavras e do que queremos saber delas. Seus sentidos. Da linguagem e da vida que há nelas. Das disciplinas ditas e áreas epistemológicas. Espero deixar claro que o conhecimento que ousou trazer é o da palavra. Estas que me balizam. Escolhidas para esmiúço. Por aporte associado à lexicografia (o mundo das palavras), disciplina que é uma especialidade da linguística e epistemologicamente da área das ciências humanas, pois conforme Rangel “nada é mais humano que a linguagem, ou o nosso desejo de conhecê-la e dominá-la cada vez melhor” (RANGEL, 2012, p. 9).

Os dicionários surgiram muito recentemente na história da humanidade. Ainda que sua pré-história se confunda com a invenção da escrita, portanto remonte às mais antigas civilizações letradas, seu surgimento se dá ao final do século XV, na Europa. Visava estabelecer equivalências entre palavras do Latim, ou Grego, com línguas modernas como o Espanhol, o Francês e o Português e sistematizar o conhecimento de línguas cujas nações lançavam-se conquistadoras de outros povos. Assim, é oportuno afirmar que as culturas que dispunham de um sistema de escrita, registraram palavras, interessados em dominar o conhecimento acerca de mundo que elas propiciariam e também em relação a sua origem, sua estrutura e seu funcionamento na língua.

Com relação ao léxico no dicionário, Rangel nos auxilia dizendo que



o léxico é uma abstração, ou melhor, uma reconstrução teórica do mundo das palavras, com base em experiências concretas sempre limitadas. Ninguém se depara, no uso cotidiano de uma língua, com todas as palavras. O que de fato testemunhamos, nas diferentes situações de comunicação, é o vocabulário efetivamente empregado por cada usuário com que temos contato... Podemos dizer, então, que o léxico, mesmo considerado apenas em sua dimensão de “conjunto das palavras disponíveis em uma língua”, é, antes de mais nada, uma rede de funções e relações de forma e de sentido entre vocábulos, e não uma simples lista de itens. Isso porque no domínio do léxico nenhuma unidade está isolada das demais. Pelo contrário: cada vocábulo se define por uma série de relações com as demais. (RANGEL, 2012, p. 11).

A proposta de (re)conhecimento das palavras avaliar e parecer, visa a um possível conjunto de explicações encontradas para cada uma dessas palavras e suas relações, onde destaco o esclarecimento dos significados desses termos e precisar outros usos de palavra já conhecida, outras acepções e desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras, como é o caso, desta vez, da sua sinonímia e seu domínio, qual seja, o campo de conhecimento em que está relacionada, assim como suas funções gramaticais. Sendo, *avaliar*, um verbo e, *parecer*, um verbo numa acepção e substantivo masculino, na que me aterei. Acepções tais que busquei no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009, p. 93/622).

O *parecer*, como verbo, traz a ideia de, por exemplo, “1. Dar a impressão de ser alguma coisa – *Este aluno me parece ser inteligente*. 2. Vir a alguém a impressão de alguma coisa – *Parecia a todos que ia chover*. Parecer-se. 3. Lembrar a figura de pessoa ou coisa: assemelhar-se, semelhar – *O filho se parece com o pai*” (MATTOS, 2011, p. 485), estes aspectos evidenciam sentidos não congruentes ao que busco e, por sua vez, encontro no propósito ao substantivo *parecer*. Este rigor da descrição



pode me amparar.

No uso dessas novas acepções trazidas para contribuir com a diversificação do vocabulário a discorrer, em favor do leitor, sem a pretensão de interferir no léxico dado, muito menos emendá-lo. Mas usá-lo.

“O dicionário, que é, ao mesmo tempo, um tipo de livro – ou seja, um tipo particular de suporte da escrita – e um gênero de discurso. Trata-se, em ambos os casos, de um artefato da cultura escrita com o qual é preciso conviver para conhecer de fato e usar com proveito” (RANGEL, 2012, p. 44). Exercitei a proficiência em localizar tais palavras e seus significados que passam a conversar culturalmente com o todo do texto desenvolvido, seja para diferenciar, complementar ou expandir o conhecimento construído.

Sacconi (2008) diz que o verbo é a palavra que podemos conjugar. Fazer essa palavra passar por quatro variações ou flexões. Assim, adaptado ao propósito deste estudo, na forma verbal *avaliar*, temos: 1. Flexão de número (é a forma do singular: eu); 2. Flexão de pessoa (é a forma da 1ª pessoa: eu); 3. Flexão de tempo (é a forma do pretérito perfeito); 4. Flexão de modo (é forma do modo indicativo). “O conjunto de flexões verbais recebe o nome de conjugação[...] o verbo indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno)” (SACCONI, 2008, p. 173).

Já para este mesmo autor, “substantivo é o nome de tudo o que existe ou o que imaginamos existir. **Livro** é o nome de uma coisa que existe; **livro** é, portanto um substantivo. Mas **saci**, por exemplo, você sabe que não existe, mas muita gente imagina existir. Esse nome (**saci**) é, então, um substantivo” (SACCONI, 2008, p. 77). Logo, *parecer*, pela sua existência, é um substantivo. Do gênero masculino, por aceitar o artigo *o* ou *um*.



ANEXO B – Material empírico constituído pelos 32 pareceres descritivos

1º Bimestre:

A1 - Ótima aluna, procura realizar tudo que é proposto com empenho e dedicação, gosta de ouvir história, faz bons comentários relacionados a história. Quanto a aprendizagem a aluna reconhece todas as letras do alfabeto, diferencia vogais das demais letras, já consegue ler e escrever corretamente palavras com sílabas simples e até mesmo palavras com sílabas complexas tais como: lh, nh, ch, qu, relata fatos relacionados a histórias contadas de maneira organizada, apresentando linguagem clara e de fácil compreensão, participa de maneira ativa na elaboração de textos coletivos com a turma. Reconhece números além de 10 e os relaciona as suas quantidades, realiza pequenos cálculos envolvendo adição e subtração (continhas de mais e de menos). Apresenta bom desempenho nas atividades de educação física, relacionando-se bem com todos. Sugestão: realizar os temas solicitados para casa!

A2 - Boa aluna, gosta de ouvir história, procura realizar o que é proposto, relaciona-se bem com os colegas e professora. Quanto a aprendizagem a aluna reconhece vogais, reconhece alguns números entre o 0 e 10 e os relaciona as suas quantidades mas no momento a aluna apresenta dificuldade para reconhecer todas as letras do alfabeto, assim como para escrever corretamente palavras com sílabas simples tais como: boneca, sapato...normalmente não realiza os temas solicitados. Quanto ao comportamento, em alguns momentos apresenta-se bastante teimosa, negando-se a copiar e realizar o que é solicitado, o qual também ocorre nas aulas de educação física. Sugestão: solicito que a família procure auxiliá-la nos temas para que consiga sanar as dificuldades apresentadas quanto a aprendizagem e comportamentos.



B1 - Bom aluno, esforçado, realiza tudo que é proposto de maneira organizada e dedicada, preocupa-se em fazer as atividades de maneira correta. O aluno conhece todas as letras do alfabeto, diferencia as vogais das demais letras, escreve corretamente e lê palavras com sílabas simples, reconhece números além do 10 e os relaciona as suas quantidades, realiza corretamente continhas envolvendo adição e subtração (mais e menos), ao relatar fatos relacionados a histórias contadas ou atividades em aula, faz bons comentários apresentando linguagem clara, participa de maneira ativa na elaboração de textos coletivos. Quanto ao comportamento às vezes distrai-se em conversas e brincadeiras em aula, também precisa melhorar quanto ao relacionamento com alguns colegas pois frequentemente ocorrem alguns desentendimentos. Apresenta bom desempenho durante as atividades de educação física. Sugestão: melhorar quanto a atenção em aula, evitar provocações com colegas!

B2 – O aluno procura realizar o que é proposto, é esforçado, dedicado, gosta de ouvir histórias o qual fica atento e após faz bons comentários relatando e associando fatos de maneira organizada. Com relação a aprendizagem dos conteúdos trabalhados no bimestre o aluno reconhece o alfabeto, diferencia vogais das demais letras, percebe que as palavras tem sílabas, contando corretamente o número de sílabas nas palavras, já consegue escrever corretamente algumas palavras com sílabas simples, tais como: boneca, salada... embora escreva com omissão de letras, no momento apresenta dificuldade para realizar pequenas leituras, elaborar frases, realizar cálculos, ou seja, continhas de adição e subtração (mais e menos), reconhecer e escrever números de maneira ordenada além de 20. O aluno apresentou muitas faltas neste bimestre o qual dificultou apresentar um desempenho melhor no entendimento de conteúdos. Durante as atividades de educação física apresentou bom desempenho, assim como



apresenta bom comportamento com os colegas. Sugestão: melhorar quanto a frequência em aula, realizar temas de casa.

B3 – Ótimo aluno, dedicado. Interessado, participativo, educado, realiza tudo que é proposto com dedicação e empenho. O aluno reconhece todas as letras do alfabeto, diferencia vogais das demais letras, reconhece que as palavras têm sílabas e as conta separando-as corretamente, escreve sem omissão de letras palavras compostas por sílabas simples e complexas tais como: palavras com nh, lh, rr,qu, pr... lê e elabora frases e pequenos textos, ouve histórias de maneira atenta e após faz bons comentários, participando de maneira ativa e criativa na elaboração de textos coletivos. Quanto aos conhecimentos matemáticos, conta oralmente, escreve e reconhece números além do 50, realiza continhas envolvendo adição e subtração (mais e menos). Apresenta bom desempenho nas atividades de educação física assim como, bom comportamento com todos os colegas. Sugestão: aproveitar esse potencial e ler muito em casa todo tipo de leitura: revistas, jornais, bulas, rótulos de embalagens... etc.

B4– Bom aluno, dedicado, interessado, participativo, realiza tudo que é proposto com dedicação e empenho. O aluno reconhece todas as letras do alfabeto, diferencia vogais das demais letras, reconhece que as palavras têm sílabas e as conta separando-as corretamente, escreve sem omissão de letras palavras compostas por sílabas simples e complexas tais como: palavras com nh, lh, rr, qu, pr... lê e elabora frases e pequenos textos, ouve histórias de maneira atenta e após faz bons comentários, participando de maneira ativa na elaboração de textos coletivos, seus desenhos criativos e com riqueza de detalhes. Quanto aos conhecimentos matemáticos, conta oralmente, escreve e reconhece números além do 50, realiza continhas envolvendo adição e subtração (mais e menos). Apresenta bom desempenho nas atividades de educação física. No momento precisa melhorar quanto a atitudes e comportamentos de desrespeito e agressividade, pois



frequentemente envolve-se em desentendimentos com colegas. Sugestão: aproveitar seu potencial e capacidade de aprender e ler muito em casa, melhorar as atitudes e comportamento no relacionamento com todos.

B5 – O aluno procura realizar o que é solicitado, reconhece as letras do alfabeto, diferenciando as vogais, percebe que as palavras tem sílabas, contando-as corretamente, mas ao escrevê-las para separar as sílabas ainda não consegue sem o auxílio da professora ou de colegas, conta de maneira ordenada e reconhece números além do 10, realiza corretamente continhas de adição (mais), no momento apresenta dificuldade para realizar continhas envolvendo subtração (menos), escreve palavras com omissão de letras. Quanto ao comportamento o aluno relaciona-se bem com todos, mas percebe-se que o aluno apresenta-se bastante distraído, às vezes alheio às atividades propostas em aula, normalmente não participa de comentários e debates sobre conteúdos trabalhados, tais como histórias e relatos, o qual se faz necessário insistir para que participe. Sugestão: Melhorar quanto a atenção, auxílio da família nos temas, mas “não realizá-los por ele”, pois é um aluno que precisa de muito estímulo e ajuda da família para vencer as dificuldades que apresenta no momento.

B6 - Aluno muito dedicado, interessado, procura realizar tudo que é proposto, quando não sabe solicita auxílio da profe ou de colegas próximos, reconhece todas as letras do alfabeto, diferenciando vogais das demais letras, percebe que as palavras são formadas por sílabas e consegue separá-las de maneira correta oralmente, e na escrita separa corretamente as compostas por sílabas simples, gosta de ouvir histórias e após participa de maneira ativa fazendo bons comentários, auxilia na elaboração de textos coletivos, já consegue escrever corretamente e lê algumas palavras formadas por sílabas simples tais como: cabelo, salada... nas atividades envolvendo conhecimentos matemáticos o aluno conta oralmente além do



10, já consegue realizar algumas continhas de adição(mais), mas no momento não compreendeu os cálculos envolvendo subtração(continhas de menos). Quanto ao comportamento é um aluno que gosta de auxiliar colegas e professores, mas frequentemente envolve-se em desentendimentos com colegas. Sugestão: Melhorara comportamento e relacionamento com colegas, realizar os temas solicitados.

2º Bimestre:

A1 – A aluna manteve-se neste bimestre muito interessada, realiza tudo que é proposto, apresenta facilidade para compreender e realizar as atividades, é organizada com suas coisas, elabora frases e pequenos textos, resolve cálculos e problemas matemáticos, apresenta bom comportamento, relaciona-se bem com todos os colegas.

A2 – Neste 2º bimestre a aluna demonstrou maior interesse pelas atividades propostas, esteve mais atenta, solicita professora ou colegas na execução das atividades, o qual não ocorria no bimestre anterior. Mas no momento ainda não consegue ler e elaborar palavras corretamente, melhorou sua compreensão quanto a cálculos (continhas de mais), precisa de auxílio na elaboração de temas e atividades sugeridas para casa. Melhorou quanto ao comportamento e atitudes em aula, mas segundo o professor de educação física, ainda precisa melhorar. Pois apresenta dificuldade para ouvir e seguir regras combinadas em suas aulas.

B1 – O aluno manteve-se neste bimestre muito interessado, evoluiu muito quanto a compreensão da escrita e leitura, realizou tudo que foi proposto com muita dedicação, sempre tenta realizar as atividades propostas antes das correções coletivas (com a turma) o qual esta atitude demonstra o quanto é esforçado e comprometido. Quanto ao comportamento e atitudes com colegas, o aluno apresentou-se mais calmo, mas



em aula, às vezes agita-se ou distrai-se em conversas, mas ao chamar sua atenção logo melhora e aceita o que foi solicitado.

B2 – O aluno manteve-se neste bimestre muito dedicado, procura realizar tudo que é proposto. No momento apresenta-se evoluindo no processo de leitura e escrita, mas não lê de maneira fluente, e ainda escreve com omissão de letras, já consegue realizar algumas continhas, envolvendo adição (mais), escreve e ordena numerais além do 20. Apresenta bom comportamento relacionando-se bem com todos.

B3 – O aluno manteve-se neste bimestre muito dedicado, realiza tudo que é proposto sempre com dedicação, apresentando facilidade para executar as atividades, lê de maneira fluente, escreve e elabora frases e pequenos textos de maneira ordenada, resolve cálculos e problemas matemáticos. Quanto ao comportamento apresentou-se mais agitado, conversando em momentos que necessitam atenção, mas ao chamar-lhe atenção, aceita e segue o que foi solicitado.

B4 – O aluno permaneceu neste bimestre muito dedicado, realizou tudo que foi proposto, o aluno lê de maneira fluente, escreve e elabora textos e frases de maneira organizada, resolve cálculos e problemas matemáticos. Quanto ao comportamento precisa melhorar, pois ainda envolve-se em muitos atritos com colegas e desrespeito com professores.

B5 – O aluno apresentou mais interesse pelo que foi proposto neste bimestre, esteve mais atento, solicita professora no auxílio de atividades de escrita, compreendeu e realiza cálculos envolvendo adição e subtração o qual demonstrou habilidade, percebe-se o quanto fica empolgado com atividades que envolvam continhas. Mas no momento ele ainda apresenta muita dificuldade para ler e escrever palavras de maneira correta. Apresentou bom comportamento, relacionando-se bem com todos.

B6 – O aluno permaneceu neste 2º bimestre, muito interessado,



realiza tudo que é proposto com dedicação, no momento apresenta-se evoluindo quanto a compreensão da leitura e escrita de palavras, frases e textos, embora às vezes escreva com omissão de letras, melhorou quanto a realização de continhas, reconhecimento e escrita de números além do 10. Quanto ao relacionamento e atitudes, ainda precisa melhorar, pois tem dificuldade em seguir e aceitar regras, assim como manter-se de maneira tranquila e respeitosa com colegas e professora.

3º Bimestre:

A1 – A aluna manteve-se muito dedicada, realiza tudo que é proposto, apresenta facilidade para compreender o que é solicitado, escreve de maneira correta, elabora textos e frases com criatividade assim como cálculos e problemas matemáticos. Apresentou bom desempenho nas atividades de educação física, relaciona-se bem com todos.

A2 – A aluna quanto ao interesse e maior compreensão do que é proposto embora ainda apresente muitas dificuldades quanto a escrita, leitura e resolução de cálculos. Também observou-se melhora quanto a participação nas atividades de educação física. A aluna necessita de auxílio em casa, retomar o que é trabalhado em aula e realizar os temas que são solicitados.

B1 – O aluno manteve-se muito dedicado, percebe-se que especialmente neste último bimestre o aluno evoluiu muito com relação a compreensão e elaboração dos conteúdos desenvolvidos, está lendo com maior fluência, realizou tudo que foi proposto com maior agilidade, demonstrando facilidade ao executar as atividades propostas, apresenta bom relacionamento com todos e bom desempenho nas aulas de educação física.

B2 – O aluno manteve-se bem dedicado, esforça-se para realizar tudo que é proposto, procura realizar as atividades antes das correções no quadro o qual demonstra com isso interesse, está progredindo quanto a leitura embora ainda apresente



dificuldade para ler de maneira fluente, quanto a escrita também observou-se que houve evolução na elaboração e clareza na construção de frases e escrita de palavras, embora ainda escreva omitindo muitas letras, apresentou bom entendimento com relação aos conteúdos da área de matemática. Apresentou bom comportamento, respeita colegas e professores, tem bom desempenho nas aulas de educação física.

B3 – O aluno é muito dedicado, realiza tudo que é proposto demonstrando interesse e facilidade na execução de todas as atividades. Solicito ler todo tipo de leitura para evoluir cada vez mais quanto a leitura e elaboração de textos o qual é muito criativo, apenas precisa melhorar quanto a atenção na resolução de cálculos. Quanto ao comportamento relaciona-se bem com todos os colegas e respeita professores. Nas atividades de educação física apresentou facilidade e bom desempenho.

B4 – Aluno interessado realiza tudo que é proposto, quando não entende solicita auxílio, sugiro que leia bastante em casa para evoluir cada vez mais, quanto a leitura e elaboração de textos o qual é muito criativo. No momento apresenta certa dificuldade na resolução de cálculos. Quanto ao comportamento o aluno melhorou bastante, procurando não se envolver em desentendimentos com colegas em sala de aula, mas durante atividades no pátio, nas aulas de educação física, ainda ocorrem problemas.

B5 – O aluno procura fazer o que é proposto, demonstra ter maior interesse mas no momento ainda apresenta muitas dificuldades quanto a leitura e escrita e nas atividades relacionadas a área de matemática. Apresenta facilidade tanto em resolver situações orais ou escritas, sendo que nas escritas o aluno solicita que leia o que é pedido para realizar, logo após resolve facilmente questões envolvendo cálculos, composição de números e demais atividades. Apresenta bom desempenho nas aulas de educação física relacionando-se bem com todos.



B6 – O aluno é muito interessado, esforça-se para fazer tudo que é proposto, está lendo de maneira mais fluente, no momento suas maiores dificuldades são relacionadas a área de matemática que são os cálculos, composição de números. Solicito retomar em casa as atividades realizadas em aula, fazer temas solicitados. Quanto ao comportamento o aluno ainda tem dificuldade para aceitar regras, se agita e quando contrariado fica muito irritado e agressivo, estas atitudes e frequentes desentendimentos também ocorrem nas aulas de educação física.

4º Bimestre:

A1 - Ótima aluna, dedicada, lê de maneira fluente, interpreta textos, elabora frases e textos, resolve facilmente cálculos e problemas de matemática. Apresentou bom desempenho em todos os conteúdos trabalhados neste último bimestre, apresenta bom comportamento, relacionando-se bem com todos. A aluna está apta a frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015 e obter muito sucesso.

A2 – A aluna esforça-se para realizar o que é proposto, melhorou sua compreensão quanto a formação de palavras, número de sílabas, mas no momento ainda não lê, apresenta dificuldade para escrever números de forma ordenada além do 20 e resolver cálculos envolvendo adição e subtração. A aluna irá frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015, mas para avançar e vencer todas as dificuldades citadas vai necessitar de muito auxílio e estudo em casa.

B1 - Aluno sempre muito dedicado, lê de maneira fluente, progrediu muito neste último bimestre, elabora textos e frases, resolve cálculos com facilidade, apresentou bom desempenho em todos os conteúdos trabalhados, relaciona-se bem com todos. O aluno está apto a frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015 e obter muito sucesso.

B2 – Bom aluno, dedicado, já consegue ler algumas palavras



compostas por sílabas simples, elabora pequenas frases, resolve cálculos e problemas de matemática, embora às vezes apresente dificuldade para ler e interpretar o que é pedido, escreve de maneira correta e ordenada números além do 100 e os reconhece isoladamente. O aluno irá frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015.

B3 – Ótimo aluno, dedicado, lê de maneira fluente, interpreta textos, elabora frases e textos, resolve facilmente cálculos e problemas de matemática. Apresentou bom desempenho em todos os conteúdos trabalhados neste último bimestre, apresenta bom comportamento relacionando-se bem com todos. O aluno está apto a frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015 e obter muito sucesso.

B4 - Ótimo aluno, dedicado, lê de maneira fluente, interpreta textos, resolve facilmente cálculos e problemas de matemática. Apresentou bom desempenho em todos os conteúdos trabalhados neste último bimestre, melhorou e apresentou maior controle com relação a atitudes relacionando-se melhor com colegas. O aluno está apto a frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015 e obter muito sucesso.

B5 – O aluno apresenta facilidade para compreender e realizar atividades que envolvam a matemática como cálculos, ordenar e reconhecer números, assim como outras questões envolvendo esta área, mas quanto a leitura e escrita assim como interpretar, ler textos e palavras, no momento, ainda não conseguiu, acredito que no próximo e com auxílio em casa, poderá vencer estas dificuldades apresentadas. O aluno irá frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015.

B6 – Aluno muito esforçado e dedicado, realiza tudo que é proposto, lê, interpreta, escreve frases e pequenos textos, avançou e compreendeu questões relacionadas a cálculos e escrita de números. O aluno irá frequentar o 3º ano do Ensino Fundamental em 2015.





Edison Aran Nunes Krusser

Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC; Especialista em Administração, Supervisão e Orientação: Gestão Educacional pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP; Especialista em Educação e Sociedade: Ênfase no Ensino de Filosofia e Sociologia (URCAMP); Pedagogo (URCAMP). Especialista em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Supervisor e Professor da Educação Básica, desde março de 2009. Docente e pesquisador acadêmico em séries iniciais, em Escola Municipal do Campo - Caçapava do Sul/RS. E-mail: earank@farrapo.com.br





Este trabalho tem sua constituição ambientada na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Utiliza-se de questões de Identidade e Diferença numa perspectiva da Cultura e da Produção de Sujeitos para tentar ver a formação docente, o currículo, a escola e suas possibilidades de invenção. Objetiva entender como os pareceres descritivos, percebidos como currículo, podem constituir alunos e professores e que produzem determinados modos de ser aluno e docente. É inaugurada a suspeita de que o professor que emite sua opinião a respeito do aluno, posicionando-o, nomeando-o, de alguma forma, também está se anunciando nesse parecer. É considerada a possibilidade de apontar a presença de uma docência, inscrita nas narrativas advindas desse processo de produção cultural do sujeito e que se situa desde um lugar que se faz potente para a Educação: o currículo. Essa invenção do aluno inventa também o professor em sua cambiante constituição docente. Assim, influencia no espaço e no tempo possível dessa Educação.

