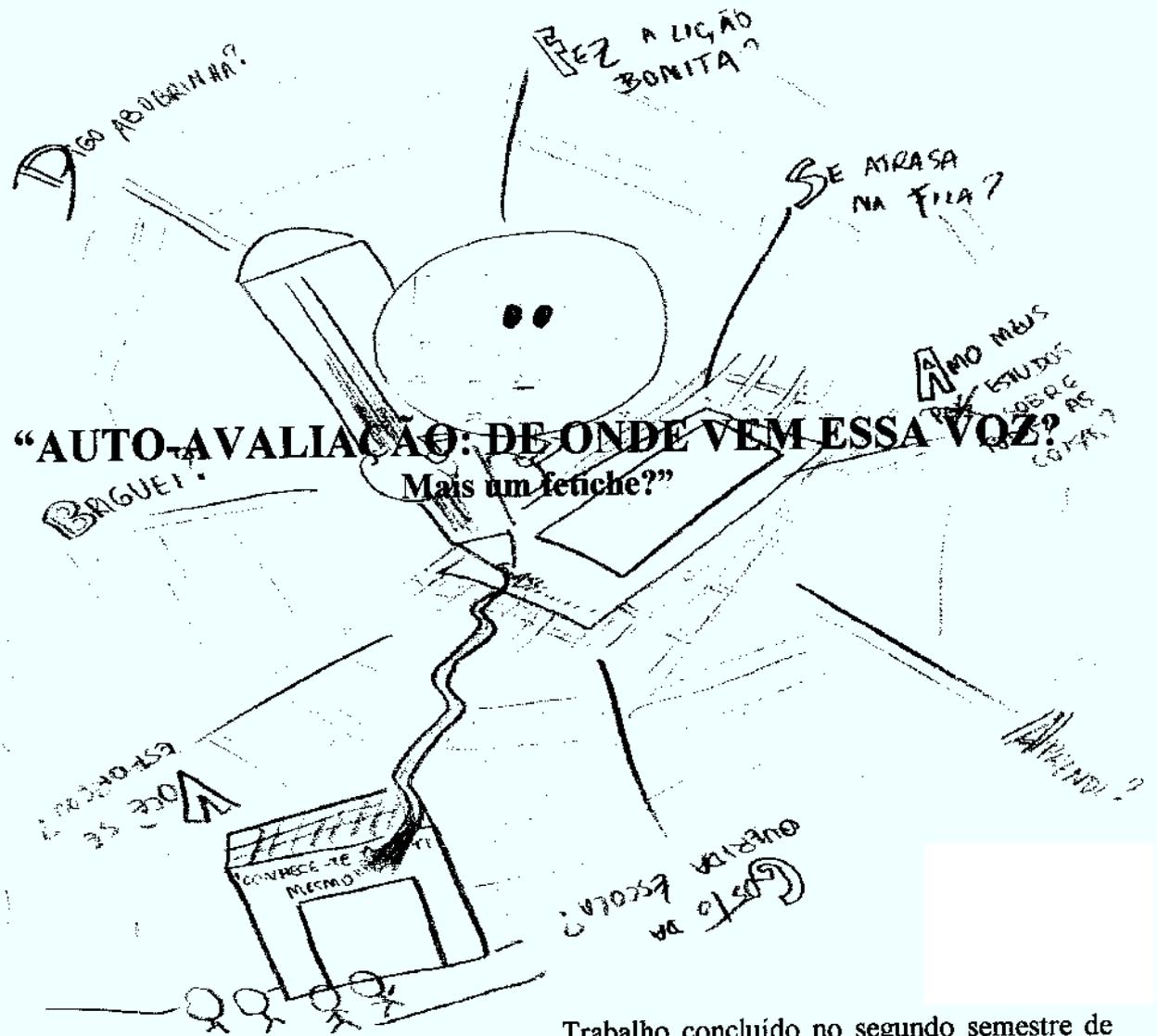


Juliana Bernardes
RA: 991956



Trabalho concluído no segundo semestre de 2005, desenvolvido como parte integrante da conclusão do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. James Patrick Maher.



UNICAMP

2005

UNIDADE..	F.E
Nº CHAM	
V:	
TOMAR	2492
PROC.	123/2005
C:	X
PRECO	
DATA	24.03.06
Nº CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bernardes, Juliana.
B456a Auto-avaliação : de onde vem esta voz ? mais um fetiche ? / Juliana
Bernardes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : James Patrick Maher.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura escolar. 2. Fetichismo. 3. Individualismo. 4. Sistema de ensino.
5. Capitalismo. 6. Prática pedagógica. 7. Análise de conteúdo
(Comunicação). I. Maher, James Patrick. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-309-BFE

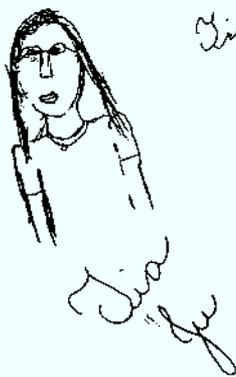
**O QUE JUSTIFICA O HOMEM É SUA REALIDADE
ELA O JUSTIFICARÁ ETERNAMENTE.**

Nietzsche – Crepúsculo dos ídolos (Aforisma 32)

Para quem?

As crianças que jogam na escola. E que contam pra gente, assim, coisas das partidas (suadas!) do dia a dia em que lá travam, respondendo (generosamente!) às entrevistas sobre como "acham que se saíram" depois das pausas do jogo...

(Querida Mariana, minha aluna, em especial para você, representando toda a beleza e a profundidade que vocês possuem:



Tia Ju:
Você é máximo.
Você é muito legal.
Eu espero que você não
veja erros absurdos, em nenhuma
prova.

Má, uma vez ter tido o privilégio de com você conversar, acho que ser o "máximo" e "muito legal", para você, significa algo que tem a ver com carinho.

Infelizmente não cheguei a lhe perguntar sobre erros "absurdos".

E quero que saiba, pelo menos, o que penso sobre isso: não há erros absurdos, Má. Há aí um ponto de vista, uma possível idéia: de quem é ela?

Por que será que a gente acredita que existem coisas anormais? Perguntas abobrinhas? Erros absurdos?

Será que achamos isso mesmo, Má?

Ou será que estamos achando o que os outros acham e achamos que somos nós que estamos achando?)

*N*ão sei quantas almas tenho.

*C*ada momento mudei.

*C*ontinuamente me estranho.

*N*unca me vi nem acabei.

*D*e tanto ser, só tenho alma.

*Q*uem tem alma não tem calma.

*Q*uem vê é só o que vê,

*Q*uem sente não é quem é.

*A*tento ao que sou e vejo,

*T*orno-me eles e não eu.

*C*ada meu sonho ou desejo

É do que nasce e não meu.

*S*ou minha própria paisagem;

*A*ssisto à minha passagem,

*D*iverso, móbil e só.

*N*ão sei sentir-me onde estou.

*P*or isso, alheio, vou lendo

*C*omo páginas, meu ser.

O que segue não prevendo,

O que passou a esquecer.

*N*oto à margem do que li

O que julguei que senti.

*R*eleio e digo: "Fui eu?"

*D*eus sabe, porque o escreverem.

ALBERTO CAEIRO

RESUMO

BERNARDES, Juliana. *Auto-Avaliação: De onde vem esta voz? Mais um fetiche?*
Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), 2005.

Este Trabalho de Conclusão de Curso procura acompanhar as reflexões de uma problematização cujas origens se voltam para a prática pessoal de sua autora, como professora da instituição particular de ensino e estudante da Pedagogia da faculdade pública; tomamos o recorte ilustrativo das experiências vividas com a auto-avaliação durante três trimestres (um ano letivo escolar) na 3ª Série como disparador das mesmas, abrangendo a análise de três instrumentos de aplicação e os registros de 5 sujeitos neste período.

Tivemos o propósito de que estas reflexões contribuíssem para discutirmos a respeito da prática da auto-avaliação, no significado (1) na atualidade sócio-política em que vivemos e (2) na cultura da escola, desvelando-o nas relações que aí vamos travando. Objetivamos, enfim, ensaiar respostas, a partir da prática da docência, sobre *que momento seria este da auto-avaliação, que prática seria esta, que fundamentos e retornos a envolveriam*: o que nos poderia contar a nossa experiência, nossos ensaios e os registros das crianças que a nós se apresentavam?

Partindo, então, de um breve e inicial histórico repleto da experiência da práxis que acabou inspirando nosso tema de estudo, a organização do texto segue (1) aprofundando o reconhecimento da problemática e procurando garantir o esclarecimento acerca dos suportes conceituais e das matizes teóricas que a sustentam; (2) descrevendo a ação e as bases metodológicas da investigação; (3) estabelecendo conexões com as pré-teses iniciais que movimentaram nossa problematização através da análise qualitativa dos resultados por nós produzidos e pelas crianças na situação de auto-avaliação, e (3) concluindo e perguntando sobre as questões focalizadas, pela aproximação a considerações finais que oferecem contribuições aos estudos da Pedagogia preocupados com o universo de formatação de práticas ideologicamente comprometidas no interior das relações escolares.

Assim, a presente tentativa de organizar os registros das crianças e a própria estrutura dos documentos, traduzindo-os e analisando-os, foi buscada como fonte de conclusões para as perguntas que partimos – *sobre o que constitui a prática e o momento da auto-avaliação, como é produzido e o que produz* – e abertura a novos caminhos de pesquisa, insistindo na problematização de uma consciência produzida em “si mesma”, de modo a situá-la nas relações de contradição e de fetichização que marcam a produção, também, do sistema escolar capitalista.

Auto-avaliação. Individualidade. Cultura da escola. Sistema escolar capitalista. Prática pedagógica. Análise de conteúdo.
--

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA	
De onde sai com essa? Quando? Como pensei? Por que, afinal de contas?	08
<hr/>	
2. O PROBLEMA	
- Pressupostos teóricos de imersão do problema	26
- Prática e teoria: em busca da síntese	64
- Idas e vindas: focalizando o problema	71
<hr/>	
3. AÇÃO METODOLÓGICA	
- Bases teóricas e movimento da investigação: do mundo das possibilidades à "possibilidade"	76
- Confirmando pressupostos, caracterizando o material e determinando procedimentos	79
<hr/>	
4. ANÁLISE	85
<hr/>	
5. CONCLUSÕES	
- Respondendo...	143
- Perguntando!	150
<hr/>	
6. ANEXOS	
- Modelos trimestrais e registros individuais (por trimestre) de auto-avaliação	162
- Para não dizerem que eu não desenhei	217
- (E nem que eu não contei história): "AUTO-AVALIAÇÃO"	223
- AUTO-AVALIAÇÃO FINAL	224
<hr/>	
7. BIBLIOGRAFIA	227
<hr/>	

1. JUSTIFICATIVA

De onde sai com essa? Quando? Como pensei? Por que, afinal de contas?

“Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.” (GUSMÃO: 1999, p. 43)

➤ “QUEM SOU?”

Falo de onde já pisei.

Professora das instituições particulares de ensino desde a conclusão simultânea do Magistério público em 1998, situo nelas, na experiência dos 4 anos no Ensino Fundamental I (dos quais fui professora do último trimestre de 2001 ao primeiro de 2005, em uma 3^a Série), a motivação sobre aquilo que passei a perguntar nas travessias entre o que estudava e o que fazia, o que fazia e o que estudava.

Perguntas, pois, que me conduziram a este trabalho que escolhi apresentar, por hora, como um “ensaio de reflexão”, um “atestado de inquietações”, “uma porta de possibilidades” e uma “contribuição em caminho”.

Foi naquele chão, que deparei-me, logo no primeiro ano de estágio que ali vivera (primeiro semestre de 2001), com o encantamento produzido diante do novo que já a tantos encantava: as crianças, daquela escola, faziam auto-avaliação! E há vários anos já...

Não era “maravilhoso” – aquilo que a educação deveria buscar? Pensar em crianças que se avaliavam, que descobriam que a fala da escola e das professoras e professores não era

a única, que a podiam questionar a partir do “mergulho” a si mesmas, descobrir sentidos, construir a consciência sobre como viviam as coisas da escola...

Era encantador mesmo, até porque talvez isso significasse o que mais eu buscava naquele momento de não-encontro com as coisas prontas, acabadas, “apostiladas” da escola, que me haviam feito procurar, no pedido de estágio àquela instituição, coisas diferentes do que-fazer pedagógico.

Crianças pensando... Não era “tão diferente?”, eu perguntava...

Já ingressa em nossa Faculdade de Pedagogia e muito cativada pelo universo da Filosofia e da Sociologia e suas questões a respeito da formação, da consciência, da formatação histórica da escola, de seus movimentos, lógicas e sujeitos, estava iniciando o “treinamento” para questionar tudo e nada ver com olhos de aceitação; estava, todavia, desde tempos anteriores, procurando propostas diferenciais de educação. Acabara de concluir, dois anos antes, nessa busca, um dos cursos de Filosofia para Crianças, do professor americano Lipman¹ (1994). As realidades de “perguntar”, “ouvir” e “fazer descobrir” pareciam-me sintetizar a “arte da educação”.

Sócrates – o sábio – e Zaratustra – o mestre – eram a personificação do que eu mais queria encontrar. E ser. Lá na escola.

“Fazer descobrir”: era, enfim, só e todo esse o motivo da educação. Para aquela Juliana.

¹ Lipman, Matthew: formado e doutorado em Filosofia. Seu trabalho na área educacional o levou progressivamente a desenvolver um método de Filosofia para Crianças.

➤ “ONDE ESTOU?”

E daí que, agora, torna-se necessário apresentar alguns caracterizantes daquele cenário que se configurou como disparador de vários questionamentos que em mim foram se constituindo. Disparador, então, do que este texto procura percorrer, olhando para uma prática construída e para seus efeitos.

O colégio em que trabalhei e agora tento recuperar, no momento da construção da pesquisa, como um universo já do qual não mais tenho vínculo empregatício, foi, no decorrer do tempo, figurando-se para mim com um arsenal variado de informações que agora são apontadas subjetiva e não sistematicamente; estas, porém, constituem uma síntese pessoal construída enquanto professora, imersa no interior das relações escolares que ali eram próprias, em vivências das quais observava ou participava: com crianças, com pais, com os profissionais da educação, e que me diziam sobre as expectativas e os interesses, destes sujeitos, direta ou indiretamente.

Recupero, pois, embora brevemente, esta dimensão, considerando que a significação da prática que problematizo passa a requerer a aproximação das expectativas, dos valores, que determinaram sua legitimação, aceitação e significação no curso de uma escola histórica, material e culturalmente produzida, como a reconhecemos.

Colégio situado na fronteira com um dos condomínios mais luxuosos e reconhecidos pela elite da região, marca uma história de quase 3 décadas em que, no início, se prestou a atender apenas os filhos dos condôminos; confirma, na atualidade da transição a um modelo de gestão inspirado na “qualidade total de ensino”, a tradição de um atendimento diferenciado, de vanguarda, “de qualidade e excelência”, como prescreve os termos de sua proposta pedagógica.

Seu reconhecimento (conectado à experiência pessoal de seus mantenedores em São Paulo com colégios privados de “renome”) no mais próximo centro metropolitano da região, garante um histórico de matrículas que atesta a captação dos filhos de uma elite que busca se refugiar dos problemas urbanos no interior, garantindo a continuidade em uma escola que privilegie a formação humana e a cultura; a este contexto, encontramos alguns bolsistas filhos de funcionários e os filhos da classe média e da classe média-alta, residentes, sobretudo, nos vários condomínios que caracterizam a sua cidade de origem. Esta, por sua vez, é compartilhada da impressão sobre as marcas de uma cultura bastante conservadora política e religiosamente – isto significando a tendência à valorização da continuidade daquilo que é socialmente participado e uma cultura econômica sob mesmos moldes.

Trata-se, pois, de um dos dois únicos colégios particulares que, atestamos, não conduzem na cidade o ensino por meio de apostilas; porém, sobressai-se sobre o outro em questão de tradição e de espaço físico, altamente privilegiado (no que se refere a espaço natural e extensão).

Estrutura-se do Ensino Infantil até o Ensino Médio, sendo parte integrante do grupo mantenedor, cursos de formação acadêmica propagados em sua “eficiência” nos sistemas de avaliação do governo, que vieram a crescer significativamente nos últimos anos, em termos de matrícula, captação dos espaços da instituição e aperfeiçoamento dos mesmos para as exigências que foram se traçando de atendimento à especialidade dos cursos.

Disto, resulta, pelo que ia descobrindo, uma clientela e uma equipe de profissionais e uma comunidade-cliente bastante heterogênea em termos de expectativas sobre a educação, que me pareciam construir uma síntese que tendia, oras mais, ora menos, não em ordem, pela busca ao “gosto e alegria do saber”, pela “formação cultural ampla do mundo”, pelo “ensino

de qualidade, forte”, pelo “cuidado afetivo aos filhos”, pela “formação de cidadãos de valores, conscientes de suas responsabilidades e direitos”.

➤ “PARA ONDE ESTOU INDO”?

“O que é educar? Quem é o homem que se educa? Educa-se em razão de que? Certamente, qualquer um de nós educadores responde essas perguntas sem maiores dificuldades e também, provavelmente, com poucas discordâncias. Entretanto, são as respostas certas, rápidas, consensuais e, por que não dizer, já prontas a tempos que exigem maior cuidado, pois pouca atenção dedicamos ao que nos parece óbvio, e a obviedade obscurece a nossa razão (...) a realidade não se limita ao imediatamente perceptível (...) Para que [*a essência desta realidade*] possa ser revelada, a única via de acesso possível é a análise, pela qual se buscará o conhecimento do objeto no conjunto de suas propriedades e síntese de múltiplas determinações, isto é, em toda a sua complexidade.” (MARTINS, In: DUARTE: 2004, p.54-55)

Como professora deste colégio, senti, fui envolta e envolvi a dinâmica dos momentos de “auto-avaliação” por 4 anos efetivamente.

Desde o primeiro ano de estágio lá vivido, do impacto causado pelo encantamento já mencionado, ali procurei usufruir de um momento (na época, eventual) de estudos com as professoras do Ensino Fundamental, em que fui solicitada (enquanto estagiária da Unicamp) para escolher um tema que pontuasse como relevante, para compartilhar com elas que algo poderia não ser como, talvez, todos estivéssemos já habituados a reconhecer no cotidiano escolar.

O assunto, que escolhi, a *auto-avaliação*: por que ela me era tão encantadora e ameaçava poder não ser? As perguntas já se desenhavam desde então e encontraram, por meu lado, na bibliografia do questionamento filosófico de Chauí (1979), um suporte valioso.

Surpresa tivemos quando, no momento preparado para nosso encontro, a fala da professora da 1ª série (na época com mais de 15 anos de história no colégio), coincidiu com a minha, no que se referia ao tema: ela escolhera partilhar com todos como se dava aquela experiência que era reconhecida pelo “sucesso” e “graciosidade”: a promissora auto-avaliação das crianças, que fora ganhando um contorno, especialmente na 1ª série, cada vez melhor e mais eficaz, contava-nos, desde que entrara na instituição.

Diante daquele testemunho e da forma como fora recebido – em termos de aceitação e comunhão dos pares – calei-me intelectualmente naquele misto de uma desconfiança sem saber ao certo os por quês: enfim, “*as crianças estavam pensando*”... Eu não estaria aderindo àquela intelectualidade acadêmica radicalmente de gabinete?

Porém, nos 3 anos seguintes, enquanto professora de uma turma de 3ª série, tive a oportunidade de vivenciar a intranquilidade disparada pelos muitos silêncios da escola, que não discute coisas que precisam ser significadas a todo momento.

Intranquilidade gerada na solidão e na iniciação da minha formação; fui, também, tentando entender o significado pedagógico da “auto-avaliação”: queria (re)encontrar seu encanto, e esta busca foi marcada pela individualidade-ilha.

Nestas tentativas, fui me encontrando com resultados: com o movimento da consciência das crianças; mas consciências produzidas... conforme o quê? O meu movimento? O da escola? O delas? Nunca estava feliz, no sentido de “será que deu certo”? Onde estaria o valor pedagógico do “negócio”? As crianças estavam crescendo em quê com aquilo?

Oras: comigo, as crianças pareciam sentir dificuldade em se “auto-avaliar”; mas esta dificuldade não seria minha (em entender seu sentido)?

Esta dificuldade significava não só a distância que às vezes eu lia entre o que “cada um percebia de si” (em sua “caverna”...) e o que “eu percebia, em minha verdade/ autoridade de professora”, como também um certo vazio na seqüência de representação mental delas, sobre elas mesmas, no momento que lhes exigia silêncio intelectual para a construção de um discurso criativo/ argumentativo acoplado a uma linguagem lógica de mundo em que eram apenas iniciantes. Embora nem tão iniciantes assim, pois já sabedoras de muitas coisas da escola...

E como fazer a tal da auto-avaliação?

Era normal a dificuldade em pensar sobre si, em organizar-se para escolher do que se deve falar, com “verdade”?

Questionava, sem saber as dimensões a que se reportava meu pensamento, sobre os termos *filosóficos* (seria possível auto-avaliar-se?), *sociológicos* (por quê?) e *pedagógicos* (para quê?) daquilo que eu queria compreender: para mim, para as crianças, para a escola.

Afinal: dava para crianças se auto-avaliarem? O que suportamos nós com isso? O que eu queria, com isso? O que eu estava significando por esse momento? Para que serviria a auto-avaliação? Para quem? Como trabalhar com as dificuldades das crianças: o que indicariam tais dificuldades, para mim, para elas? Como usar seus resultados?

Já ensaiava, também, o questionamento sobre sua periodicidade e dinâmica: se as crianças haviam sido avaliadas por mim por tais critérios e se estes estavam explícitos apenas lá no fim do trimestre (em relatórios de avaliação individuais), por que não antecipá-los, de

alguma forma, antes? Seria esse o caminho? E mais: por que a auto-avaliação era prática formal da tradição trimestral do Ensino Fundamental I e apenas dele?

Na sala das professoras e com elas, sentia assim, realmente, até então, o momento da auto-avaliação: imerso na cultura da tradição da escola. Fim de trimestre, “hora da auto-avaliação”.

Cada uma de nós elaborava como pensava(?), copiava(?), queria(?) um instrumento para este momento: texto livre, com ou sem desenho, perguntas dando orientações, questionários fechados, etc... A partir de quê ou o quê, nunca eu recebera orientação. Nem a tivemos no tempo em que lá estive. Era como se já soubéssemos muito bem propor formas de auto-avaliar e conduzir esta atividade.

Nestes entremeios, algumas cenas que vivi agora transcrevo pelo fato de contribuírem para situar como o problema foi se constituindo.

CENA 1)

A professora da 1ª série certa vez compartilhou comigo: *“Isso aqui me deu um problema!”*

Referia-se, pois, a um trecho de auto-avaliação em que uma “pequena” havia se auto-avaliado “negativamente” sobre seu rendimento no entendimento das explicações na aula: avaliou-se que não ia bem no quesito; e comentava, “conscientemente”: *“Porque eu pergunto muita abobrinha.”*

Oras: os termos de sua expressão encontravam eco na “roda das abobrinhas” que a professora fazia sobre respostas absurdas das últimas atividades de avaliação com a turma, que, aliás, era adorada por eles, segundo sua fala.

A auto-avaliação, refletindo a atividade das crianças na apropriação da cultura (escolar), não parecia instrumento formal de sujeição e enquadramento, ocultando valores e ideologias socialmente comprometidos?

Era este, pois seu sucesso e para isso estaríamos/ deveríamos estar trabalhando? Em que mais consistiria, pois?

CENA 2)

Da professora da 2ª série, recorde-me um momento em que, com muita satisfação, veio comentar o “sucesso” que tivera a auto-avaliação das crianças.

Ao olhar brevemente os resultados, deparei-me com um “*memorial de experiências*”: textos segmentados por disciplinas em que as crianças escreviam sobre o que tinham aprendido, o que tinham mais gostado, não gostado, etc, em uma construção que indicava o folhear dos livros didáticos.

E daí, perguntava-me sobre os *sentidos* que entendíamos por auto-avaliação.

CENA 3)

Lá na 4ª série, o discurso da professora que seleciono para transpor à configuração do universo que silenciosamente colocávamos em produção, com mais ou menos certezas/incertezas, é este: *“Eles não sabem fazer auto-avaliação. Não sabem.”*

Pegando aqueles registros que ela tinha em mãos, acabei interpretando um movimento que recuava daquele que, sob orientações, eu (e a professora da 1ª série) tentávamos – no meu caso, posso opinar, mais por intuições e ensaios, que por formação – aproximar, em termos de traduzir à criança, tópicos de objetivos da série trabalhados no trimestre pelos quais ela poderia se posicionar e pensar: como ela havia caminhado? Bem? Mal? Por quê? Como se propunha a portar-se diante dessa ciência pelo adiante na escola?

Embora não sabendo ao certo se era isso a “auto-avaliação”, e não refletisse sobre seus contornos e efeitos mais políticos que pedagógicos, mais sociológicos e filosóficos que escolares, eu achava (sentia) que fazia algo “mais” direcionado (por isso, “melhor”?) do que a ausência de intervenção indicada por aqueles textos produzia à minha interpretação: um vazio na autonomia outorgada sem auxílio ao “parto das idéias”...

Aqueles resultados aparentemente fragmentados (para mim, lidos sem sucesso) nos contariam sobre quê?: *“Este trimestre foi legal. Eu cresci. Eu gostei das frações. Na excursão, fulano brigou comigo... Eu quero que tenha piscina na escola. Eu amo a Tia...”*

CENA 4)

Reunião de pais: o ritual do fim de trimestre chegava ao fim.

Com ele, a entrega dos trabalhos, boletins e pastas escolares. Lá, em uma delas, na chamada “Pasta de Relatórios”, estava a “auto-avaliação” produzida pela criança, encaixada

posteriormente ao relatório de avaliação produzido pela professora sobre ela, causando, talvez, um efeito silencioso de “espelho”, de comparação dos “ajustes” entre um e outro, de busca de “linearidade”. Efeito, também, de documentação de uma proposta de formação comprometida com o ideal de crianças conscientes de si, de seus deveres, e capazes de se guiarem (auto-gerindo-se) a um futuro em que cada um se capacita/ se torna competente na corrida rumo à sua própria formação.

A inquietação acabou também sendo despertada e era sempre confirmada no momento dessas reuniões de pais em que eu escutava falas como: *“Olha só como ele sabe que está falando muito!”*. Ou: *“Ah, mas ele vai ver se vai assistir TV todo dia se está dizendo que faz a lição com pressa para brincar...”*.

As perguntas que se esboçavam em mim eram: o que as crianças estão dizendo? Qual a “verdade” dali? Haveria esta em que termos de nosso entendimento? *Ou ali estaria uma síntese-reflexo de uma cultura de valores de parceria escola-família?* Talvez, um jogo bem jogado por sujeitos da sujeição? E o que seria, então, o processo de formação da individualidade? Qual seria o sentido ético desta prática?

Enfim, o que era auto-avaliar-se?

Na vida acadêmica, “enquanto isso”, nos estudos de nosso núcleo temático “Escola Revolucionária” de 2004, sob docência do professor Luis Carlos de Freitas e da profa. Helena de Freitas, ganhamos o aprofundamento de questões referentes à formatação específica da nossa escola capitalista.

Os argumentos nos aproximavam mais profundamente do reconhecimento de um sistema escolar que dançava a música de um capital e que guardava sim o potencial da impressão de quebras, rupturas e reconfigurações. Havia, porém, algo maior: as partituras da

música seguiam uma lógica, eram regidas por fundamentos rígidos e constantes, totalitários, de exclusão e de hierarquização social.

Estavam de volta as primeiras questões inauguradas pela Filosofia e a Sociologia do nosso curso que ganhavam, porém, de mim, uma experiência maior com a escola e uma curiosidade que voltava a ser despertada pelo desvelamento e pela subversão das formas escolares exclusivas e opressivas. Mais: pela construção de práticas escolares emancipatórias (política e pedagogicamente) no caos da negação daquilo que fosse marcado por aqueles contornos.

Meu tema para o trabalho de conclusão do curso estava em aberto e buscava, nas falas dos professores e na leitura da bibliografia de alternativas à escola do capital, um foco.

Era, todavia, uma busca diferencial que me fazia questionar, sem saber muito bem, qual a validade de tudo aquilo para a escola privada: seria a mesma?

Eu queria saber da função da escola. Acabaria esbarrando-me, então, no universo da formação humana e dos projetos político-pedagógicos de nossos sistemas.

Em uma de nossas aulas, tinha em mãos as auto-avaliações das crianças: colocava-as em ordem alfabética para a correção (antes de serem xerocadas para o arquivo que a escola iniciara fazer com sistematicidade naquele ano e antes de serem grampeadas na pasta individual de relatórios).

Nossa aula tematizava a questão de como a escola capitalista vai se apropriando de ideários diversificados (cujas formas reais de apropriação fetichizada não é explícita porque não é conveniente e/ou não produtiva) para acomodá-los à cultura que não subverte, mas continua reforçando e reproduzindo sobretudo em momentos de crise: se ajustando e atenuando

conflitos para parecer mais comprometida, mais perto daquilo que a gente quer (em termos de participação, de formação...); porém, sempre permanecendo tal e qual deles distante.

Do passado e do presente de inquietação, conectei a possibilidade de um futuro que conversasse, nesta proposta de pesquisa, com a minha experiência que reunia temas que me despertavam prazer, por mexerem com o universo da Filosofia e as questões de “consciência” e de “homem”, e da Sociologia e suas indagações sobre a “escola”, a “sociedade” .

➤ **POR QUE TUDO ISSO?**

Localizei, pois, no tema “auto-avaliação”, a busca de uma investigação de interesse e satisfação pessoal, mas que, fui percebendo, poderia contribuir para a própria bibliografia ausente sobre o tema específico no âmbito da Pedagogia.

Surgiram, neste caminho, muitas perguntas paralelas ao recorte escolhido neste “por enquanto” da pesquisa. Surgiram, da mesma, forma, possibilidades de teorização sobre a interpretações das situações e dos ideários da escola. Apresentaram-se, também, situações-limites recortadoras de amplas possibilidades de investigação.

Diante de tudo isto, apresento este trabalho como uma síntese produzida no “durante” permitido pelas condições dos tempos da vida. E, das várias possibilidades sonhadas de tecê-lo, escolhi que esta configurar-se-ia como o momento introdutório de algo maior, que ainda quer – e pede – por ser trilhado.

Aqui, então, ao lado de muitas perguntas, recortes e possibilidades de interpretações teóricas e intervenções metodológicas que fui descobrindo e vislumbrando durante a reflexão sobre sua estruturação, problematização e contribuição, busquei defini-lo pela descrição de

suas origens, lá na prática de uma professora da instituição particular de ensino e estudante da Pedagogia da faculdade pública e, para tanto, tomei o recorte ilustrativo das experiências vividas com a auto-avaliação durante três trimestres, um ano letivo escolar: como eu fazia este momento de auto-avaliação com as crianças? Como o organizava? Como as crianças a ele respondiam?

Tenho o propósito de que esta descrição contribua, neste retorno, para refletirmos acerca do significado na atualidade sócio-política que vivemos e na cultura da escola da prática da auto-avaliação, descobrindo este nas relações de poder no tramite com a sociedade maior.

Objetivo, enfim, ensaiar respostas, a partir do que vivi apenas, sobre *que momento é este da auto-avaliação, que prática é esta, que fundamentos e retornos a envolvem*: o que pode contar para mim mesma a minha experiência, os meus ensaios, os registros das crianças que a mim eram confrontados?

Desde já, não omito a necessidade de aprofundamentos (teóricos, de fundamentação), os limites dados pelas condições das situações de pesquisa e dos materiais disponíveis e as possibilidades (às vezes, talvez, mais relevantes, mais complexas, mais dispendiosas, mais interessantes) que toda esta realidade, de prática e de estudo, me apontavam e continuam a fazê-lo.

Partindo, então, deste breve e inicial histórico repleto da experiência da práxis que acabou inspirando meu tema de estudo, a organização deste trabalho seguirá conforme agora prescrevo:

- *Aprofundando o reconhecimento do “problema” de nosso estudo*: quando proporei uma segunda contextualização que procura garantir a descrição acerca dos suportes

conceituais-instrumentais e das matizes teóricas, (reconhecidas em seu caráter não-neutro, pois) que sustentam nossa problematização (como “consciência”, “cultura”, “avaliação”, “ideologia”, “sujeito”, “prática pedagógica”, “cultura da escola”, “gestão e participação”, entre outros), durante a discussão dos possíveis ideários envolvidos com a prática em questão.

Contextualizaremos a auto-avaliação enquanto *prática político-pedagógica na “cultura da escola”, imersa nas relações da sociedade capitalista*, e conversaremos sobre os entendimentos que fazemos a respeito de termos como “consciência humana” e “formação humana” na realidade da escola que temos e queremos, dos quais decorrem nossas práticas.

Por que para mim a auto-avaliação se tornara um problema e “problema de quais dimensões possíveis” são as questões desta parte do texto, que abriram caminho à apresentação e configuração de nossa pergunta principal a permear o trabalho neste estudo descritivo-reflexivo sobre a prática da docência (e) de análise de documentos.

- *Descrivendo a ação metodológica da investigação e construindo a análise dos resultados*: adiante, procurei situar quais as bases metodológicas que guiaram a pesquisa, ou seja, de que modo me esforcei por aqui trabalhar respondendo sobre o sentido da prática de auto-avaliação em minha experiência profissional, em um estudo de resgate memorial da prática pessoal e de análise de resultados: por mim produzidos e pelas crianças. Para tanto, situamos algumas questões que nos envolveram no trabalho com a análise de conteúdos e os procedimentos de produção.

Procurei, também, neste momento, não omitir as possibilidades de construção que eu vislumbrava e como os recortes tramitaram a confluência deste início de conversa sobre a prática de auto-avaliação.

Aquí, encontraremos ainda a caracterização dos materiais tomados para análise e a explicação de como fomos pensando em organizá-los para inferir produtivamente as descrições e análises de conteúdo, que se seguem.

Nestas, buscamos averiguar (1) o que os instrumentos de auto-avaliação, em sua estrutura objetiva, nos revelavam na forma em que eram organizados, os princípios e valores, as idéias de auto-avaliar-se neles subjacentes e que iam se transformando e/ ou permanecendo, etc e (2) como a expressão das crianças se produzia, na dinâmica desta situação, em relação à cultura da escola e à percepção, assim, de si mesmas.

- *Finalizando e perguntando sobre as questões focalizadas*: onde procuramos nos aproximar em movimento de síntese de considerações finais que ofereçam contribuições aos estudos da Pedagogia preocupados com o universo de formatação das práticas escolares no interior das relações escolares: é por causa disso que desenvolvemos o presente estudo e ao qual complementamos os movimentos de reflexão, de análise e de teorização que se tornaram inerentes e foram/ continuam se construindo.

Contudo, mais especificamente, embora de forma não esgotada e a partir dos limites do recorte de nossa pesquisa, buscamos também, além de provocar a continuidade dos questionamentos, propor algumas considerações que se abriam diante da experiência que se compartilha, em termos de resultados objetivos; a tentativa específica de organizar os registros das crianças e a própria estrutura dos documentos, traduzindo-os, foi buscada como fonte de reflexões às perguntas que partimos – *sobre o que é o momento de auto-*

avaliação, como é produzido, o que produz –, embora também abram novos caminhos de pesquisa.

A descrição da forma como a experiência foi se construindo e a análise dos resultados por ela outorgados, pareceu-me, na síntese aqui apresentada, recorrer à identidade de uma “auto-avaliação” sobre a experiência da auto-avaliação, o que me é reconhecido de modo curioso. Este movimento da produção refleti ainda mais evidentemente na forma como escolhi finalizar este trabalho: “auto-avaliando-me” (texto em anexo).

Em suma: produzir uma pesquisa experimentando abrir as janelas de um universo do qual não encontrei bibliografia disponível, colocar esta prática no universo da Pedagogia, iniciar sua teorização (encontrar suas bases), sua significação na contextualidade atual, propor os movimentos por seus ideários produzidos em mim (enquanto professora) e nas crianças (enquanto estudantes cujas consciências se produziram – também – sob minha ação mediadora), partilhar estes limites e estas leituras iniciais, reconhecendo-os e criticando-os, iniciar a localização e a análise das diversas dimensões (política/ filosófica/ pedagógica/ sociológica) dos resultados que vivi, e, assim, poder discutir a sujeição ou a emancipação da situação em-si pela descrição das possibilidades ensaiadas e da aproximação dos registros construídos pelas crianças e das próprias dificuldades aí sentidas – constitui a contribuição refletida no esforço de produção deste trabalho que na presente data de fundamento do texto, “avalio”.

(Na conclusão desta introdução, permito-me remeter-me à confissão de um estilo próprio de escrita que, percebo, diante do receio de alguma idéia de um pensamento

borbulhante não partilhar, escolheu a construção de uma travessia textual que, ora mais, ora menos, pode tornar-se dificultosa à análise linear dos argumentos, mas talvez possa contribuir, produtivamente, com a diversidade caótica/ interposta de questões, sentimentos, etc, que conseguir, em alguns momentos, alcançar).

2. O PROBLEMA

“O homem está intrinsecamente relacionado a esta atividade objetiva/ subjetiva de apropriação e subjetivação. O homem está constantemente ‘avaliando’ suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos... Porém, este processo não ocorre em um vácuo. A forma como os homens organizam suas relações sociais afeta poderosamente tal dinâmica.” (FREITAS: 1995, p. 13, grifo meu)

“Deixe [seu pupilo] pensar que ele é o mestre enquanto vós sois realmente o mestre. Sem dúvida, ele deve fazer apenas o que quer, mas ele não deve querer nada que vós não queirais que ele faça.” (ROUSSEAU, grifo meu)²

➤ PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE IMERSÃO DO PROBLEMA

- **“VOLTAR-SE A SI MESMO” – O “MESTRADO INTERIOR” SOCRÁTICO E O HOMEM ILUMINADO PELA “RAZÃO ILUMINISTA”**

“*Conhece-te, homem, a ti mesmo*”, remete vivamente o salvador legado socrático intrínseco nos ideais de formação humana da cultura ocidental.

O “mestrado interior” exemplificado pela vida que custou, conta-nos Platão, a morte de Sócrates, nos retorna à tona a popular, querida, cativante, heróica e idealizada (não só, no meio educacional) personagem que, desde criança, testemunhara-nos “*ouvir uma voz interior*” que a guiava para seu “devido” lugar: todos os homens, semeava

² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. Lisboa: Europa-America, 1990.

Sócrates, no colóquio consigo mesmos, realizando o “auto-exame”, percorreriam a purificação e atingiriam o sentido virtuoso da felicidade.

Ao “mestre” que formava a juventude, bastava “retirar” o que dentro de cada ser lá *já estava*: sufocado, velado, caracterizando o sono do espírito.

O discípulo, que tornaria-se virtuoso na condição da “*autoconsciência*” e do “*auto-domínio espiritual*”, era, então, envolvido por uma paidéia ancorada nos ideais de *liberdade moral e intelectual, de liberdade da consciência e da intuição espiritual*, que treinava-o a ouvir a “*voz da consciência*”, o eco da alma.

Sobre isso, explica-nos desta forma Sócrates, pelas palavras do ilustre discípulo:

“Olhe como este jovem responde procurando comigo e como consegue encontrar... enquanto não faço mais do que interrogá-lo, sem nada ensinar-lhe. Observa se alguma vez achas que eu o ensino ou lhe mostro algo em lugar de perguntar-lhe, simplesmente, a respeito do que por si mesmo pensa. E por isso acontece que tem ciência, se lhe perguntamos de modo verdadeiro, e a extraí do seu interior, sem que ninguém lhe ensine...” (In: Martin Claret, 1996, p.22. Grifos meus)

Percorrendo séculos de história do conhecimento, deparamo-nos com a renovada idealização do ato de “pensar por si mesmo” pelo Iluminismo do século XVIII como arma contra a crença automática, o ceticismo e o individualismo.

Kant, colocando a educação como esta forma de “libertar o homem”, já explicava que a liberdade da razão só poderia ser garantida através da socialização, inaugurando o paradoxo

que aqui nos situamos: a aspiração à liberdade parece sugerir não apenas uma alternativa para a alienação, *mas um ponto de vista crítico a partir do qual se lida com ela.*

Assim, se no processo de individualização nos “objetivamos homens” pela cultura, este entendimento nos instigaria a procurar nas entranhas de nossos corpos as “marcas indissolúveis da cultura”.

E, então, da *cultura da escola*³, na específica investigação que propomos e perguntamos: como assim, “pensar por si mesmo” se, pressupomos, toda linguagem (estruturante deste pensar, que constitui nossa consciência) tem endereço social?

Oras, Fiorin (1988) nos acresce, ao discutir as questões de linguagem, consciência e ideologia, que devemos contestar essa liberdade absoluta do ser humano, *“pois, como já mostramos, sendo ele produto de relações sociais, age, reage, pensa e fala, na maior parte das vezes, como os membros de seu grupo social. Além disso, as idéias que têm a disposição para tematizar seu discurso são aquelas veiculadas na sociedade em que vive.”* (FIORIN: 1988, p. 44)

E mesmo o discurso crítico, mesmo ele, de acordo com este autor, não surgiria também do nada, do vazio, mas se constituiria dos conflitos e das contradições da condição existencial.

Sobre as questões filosóficas de liberdade, consciência e individualidade, situamos aqui nosso posicionamento: o de que todo “eu individual” dentro de uma dada sociedade, reflete na sua estrutura organizada o modelo relacional de comportamento social organizado por ela.

³ Aqui nos apoiamos em Gomes para significar este construto: traduz ele o conjunto de papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica. Para aprofundamento do tema, ver CANDAU: 2000.

Ou seja: a estrutura de cada eu individual é constituída por esse modelo. O indivíduo está continuamente reagindo contra essa sociedade. E, claro, toda adaptação envolve alguma (também) mudança na comunidade (maior ou menor que pertença), à qual o indivíduo adapta-se, conforme Mead coloca, citado por Kennedy⁴ (1999, p. 44) no debate acerca da Filosofia e da práticas de reflexão individuais e coletivas.

- **O “EU INDIVIDUAL” – A PSICOLOGIA E O UNIVERSO DA SUBJETIVIDADE HUMANA. A IDÉIA DE “INDIVÍDUO”**

“As formas pelas quais os seres humanos atribuem sentido à experiência, têm sua própria história.” (ROSE: 2001, p. 36)

A psicologia tradicional, emergente sob modelo da ciência positivista, de acordo com Wallon (1986), tendia a considerar que o sujeito toma consciência de seu “eu” antes de imaginar o dos outros.

Portanto, se hoje as questões da consciência individual são marcadas por uma realidade profundamente individual na qual ela simbolizaria um “poder de introspecção, síntese da subjetividade humana” e desprezadora de todo o complexo de formação de uma condição – a humana – marcada não só por seus pares culturais, mas por pares socialmente localizados em relações determinadas, é porque esbarramos em um paradigma sobre a individualidade que precisamos contextualizar em suas dimensões políticas e econômicas de imersão da ciência psicológica no mundo moderno.

⁴ KENNEDY, D, *Pensar por si mesmo e com os outros*. In: Filosofia para Crianças: 1999.

Será discorrendo sobre as formas conflituosas pelas quais as crianças caracterizam este primeiro nível de consciência de si (ora copiando, ora se rebelando a modelos, etc), que Wallon explica-nos que tais relações serão, histórica e socialmente marcadas pelo intermédio do “fantasma do outro que cada um traz consigo”:

“Em seu esforço para se individualizar, o *eu* não pode fazer outra coisa a não ser opor-se à sociedade sob a forma primitiva e larval de um *socius*, conforme a expressão de Pierre Janet. O indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente (...) O *socius* ou o *outro* é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica.” (WEREBE e NADELBRUFELT: 1986, p. 165, grifo meu)

Também a própria idéia de “autonomia”, na perspectiva histórico-social de Vygotsky, não negaria a influência externa, os condicionamentos e os determinismos, mas recolocaria no homem a *capacidade de apreender e deliberar sobre as limitações que lhe são impostas*, e a partir da quais orientaria sua ação:

“Portanto, quando o indivíduo decide-se pelo dever de cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral que, não sendo um a priori, vai se constituindo nas práticas sociais.” (HERNANDEZ: 2002, p. 16)

Posicionamo-nos pelo entendimento de que as pessoas agem de forma auto-dirigida e intencional, *mas os padrões de consciência, percepção e desejo que orientam suas ações são, já, aspectos do ser social.*

Também entendemos que a condição da individualidade é socialmente determinada, e contudo, que as pessoas agem nas – e sobre – as instituições sociais. Essa relação, deveria ser discutida para compreendermos, em viés dialético, como oscila, desliza e se transforma sem previsibilidades aparentes o que definimos por “individualidade”.

Escolhemos o aprofundamento a respeito da condição da subjetividade humana sob a luz marxista, proposta por Duarte (1993).

Isto nos implica, aqui, o reconhecimento histórico e social das representações de mundo e dos discursos também, formação que se dá em relações ativas, de movimento, cuja síntese reside nas consciências individuais:

“[Os homens]... não podem sentir, pensar, avaliar, agir, de forma humana, sem apropriarem-se das formas historicamente produzidas de sentir, pensar, avaliar e agir. Não há outra possibilidade de formação do indivíduo humano, não há outro caminho... Se esse caminho é o que também reproduz a alienação, a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas sim em superar as formas alienadas.” (DUARTE, 1993: p. 17, grifo meu)

Compreendemos, assim, com este autor, que a atividade humana é sempre atividade social: portanto, que se realiza sob condições determinadas, que resultam das relações que os homens estabelecem nas práticas produtivas. Embora sua formação, enquanto sujeito, se realize no interior das relações sociais, não necessariamente ele vai se limitar a estas:

“... enquanto síntese da atividade humana... as objetivações são sistemas de referências [“guias”] para a atividade do indivíduo... [por elas, objeto de sua apropriação, ele] está se colocando no próprio curso da história...” (Ibidem: p. 134)

Uma vez que nossa investigação se situa justamente na discussão a respeito de como podemos pensar sobre a consciência dos indivíduos no tocante à própria condição de existência – possibilidades de emancipação e limites de alienação no processo de formação das individualidades –, continuaremos a nos embasar em Duarte, em sua obra “*A individualidade para si – Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*” (1993) para sistematicamente explicitarmos alguns posicionamentos até aqui já inaugurados.

De antemão, reafirmamos, taxativamente, que *não poderíamos, mediante pressupostos marxistas, entender a auto-avaliação como simples momento de dar à luz a uma riqueza interior, partindo de esforço pessoal.*

Evitamos qualquer tendência a-histórica ou essencialista de alguma natureza humana reprimida pela sociedade capitalista.

Localizamos esta prática resgatando sua historicidade no interior da produção do trabalho escolar e no nível das relações aí encontradas: só assim, desvelaremos a mesma como produção contraditória de uma sociedade capitalista e poderemos, quem sabe, discuti-la enquanto vivência subjetiva marcada por conflitos que pode impulsionar a auto-consciência a níveis mais elevados, aos quais remetemos o que entendemos por “generacidade-para-si”.

Posicionamento 1) O homem é síntese, é indivíduo concreto.

A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza dinamicamente todo um conjunto de elementos produzidos pela história do homem: ela é marcada, pois, por

inúmeras relações sociais. Síntese esta que não pode ser entendida como mera somatória, da mesma forma que o indivíduo não pode ser compreendido como resultante passivo destas relações.

Compreendemos então, que cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, precisa se inserir na história e isso não pode ser entendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo para se constituir como um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados apropriações ativas de sua individualidade.

Como propõe Saviani (In: Duarte: 2004), fundamentado também na leitura marxiana, o conteúdo da “*essência humana*” reside no trabalho e, por isso, o ser do homem não seria dado pela natureza, mas produzido pelos próprios homens; em oposição a uma idéia de essência humana abstrata, interior a cada indivíduo isolado, *ela é localizada na realidade, na concretude, no conjunto das relações sociais:*

“É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é” *[tanto no nível que trata do o que produzem, como no do como o fazem.]* (SAVIANI, In: DUARTE: 2004, p. 37)

Com isto compreendemos que o indivíduo só se torna homem no processo em que assimila e incorpora à sua própria vida as forças, os comportamentos e idéias que o precederam e que convivem com ele, em processos de objetivação e apropriação que nos remetem ao nível das relações cotidianas.

Oras, em outras palavras, e a título de reafirmação, isso significa que o indivíduo da espécie humana:

“... não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado...” (Ibidem: p. 46)

Ponto 2) O homem é ser histórico-social.

A individualidade humana, se intrinsecamente social, constitui processo que se dá no tramite das relações entre a singularidade e a genericidade na existência individual. Duarte esclarece que:

“(...) as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir, etc, suas inclinações e aspirações ‘autênticas’. Essas condições são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo.” (DUARTE: 1993, p. 105)

Trata-se, pois, de um processo ativo de apropriação das forças essenciais criadas e desenvolvidas ao longo da história social, que nos permite colocar que todo ser humano se determinará unicamente, irrepetivelmente, singularmente: mesmo nas relações de máxima alienação, quando ele pode se anular totalmente diante de esteriótipos fetichizados, padronizando-se segundo critérios de normalidade ditados pelas relações alienadas, ainda

assim cada ser humano continua a ser um indivíduo, ainda que nunca ultrapasse o âmbito “em-si”, acresce Duarte.

A base do processo pela qual nos objetivamos seres humanos, apropriando-nos das objetivações genéricas da história da humanidade, não estaria, portanto, circunscrita num “programa psíquico” na criança, mas antes seria socialmente descentrada em relação a ela e graças à sua apropriação sempre parcial e psiquicamente mediada por outrem, formataria sua individualização e a caracteriza uma biografia inesgotavelmente singular.

Posicionamento 3) A individualização é processo do tramite tênuo entre emancipação e alienação.

A alienação aparece como face justaposta do processo de formação da individualidade, residente no *nível das relações* que o constituem, consideradas as condições sociais e formas de vida que “inibem a personalidade e a deformam”.

Trata-se ela deste processo objetivo, em que as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana, pela submissão dos homens a relações de dominação, que *não são* historicamente reconhecidas: daí que o indivíduo alienado não conduz a vida cotidiana, mas é por ela conduzido.

O indivíduo não alienado, seria aquele que desfitichizando sua relação com o mundo e consigo próprio, viveria sua realidade na condição de conflito e na consciência da *“historicidade aberta.”*

Para Saviani, a alienação em seu uso mais corrente designaria justamente um estado daqueles que *“não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos*

da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras.” (SAVIANI, In: DUARTE: 2004, p. 29)

Entendemos, como propõe Duarte, que a formação do indivíduo *é também* a reprodução da alienação, e isto recuperamos para pontuar que as situações singulares das quais ele faz parte *contêm tanto objetiva como subjetivamente, as contradições que podem ser conduzidas no rumo da auto-consciência do gênero ou na absorção da consciência fetichizada das relações de dominação.*

É justamente a idéia de *fetichismo* em Duarte (2004) que, sob viés marxista, propõe a necessidade de que o ser humano deixe de se submeter ao domínio daquilo que por ele é criado, não apenas bastando combater as ilusões no plano das consciências, sendo necessário analisar os processos sociais objetivos que as tornaram necessárias. Isto porque:

“Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social.”
(DUARTE: 2004, p. 9)

No caso da individualidade, explica o autor, o que passa a ocorrer é que em vez dela ser considerada *fruto* de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, passa a ser considerada algo que comanda a vida das pessoas, e em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. O autor propõe que no pós-modernismo viveríamos

“a forma mais radical de fetiche da individualidade⁵ já surgida no plano das ideologias pela sociedade burguesa”. (Ibidem: p. 18)

Posicionamento 4) A consciência individual se forma pela educação. A escola.

Martins (In: DUARTE: 2004) localiza a *educação* como uma das condições primeiras pelas quais este ser, rico em possibilidades, desenvolveria suas capacidades ontológicas essenciais, humanizando-se.

Concordamos que a “estruturação da consciência” é mediada pelas relações de outros indivíduos, ocorrendo sempre em condições históricas, no processo de apropriação das objetivações, e, por isso, que ela permeia um processo formativo dual contraditório, realmente, pressupondo sempre a mediação do outro – portanto, os *processos educativos* – estando na dependência da *qualidade desta mediação* que caracteriza-se pela adaptação/ emancipação da particularidade/ genericidade da humanidade:

“A consciência reflete o mundo real e, portanto, reflete as formas objetivas e sociais de alienação.” (ROSSLER, In: DUARTE: 2004, p. 96)

Identificando a sociedade capitalista como a sociedade que, pela *divisão do trabalho*, instaurou o “fetiche da mercadoria”, Saviani localiza a contradição entre os objetivos

⁵ Sobre o *fetiche da individualidade* na sociedade contemporânea, explica Facci: “Assim como, na alienação, as pessoas relacionam-se de forma espontânea, isto é, fetichizada, com as mercadorias, elas também se relacionam de forma espontânea com a sua individualidade e com a individualidade de outras pessoas.” (FACCI, In: DUARTE: 2004, p. 117)

proclamados e os objetivos reais na educação como decorrente “*marca distintiva da ideologia liberal.*” (SAVIANI, apud SAVIANI, In DUARTE: 2004, p. 39).

Rossler (In: DUARTE: 2004) sobre este cenário, posiciona que o ritmo de vida como um todo acabaria determinando a natureza imediatista e pragmática das atividades práticas e/ou intelectuais que os indivíduos realizam; o volume, a velocidade com que circulam as informações no meio imediato e mediato e a complexidade alienada da realidade nos vários âmbitos da existência social produziriam atitudes muito vazias, impessoais, superficiais e espontâneas por parte dos indivíduos, em relação a vida como um todo (p. 94); situa, também, a educação como processo de libertação das amarras sociais, da prisão ideológica, social e psicológica em que se encontram por conta das formas intensas de alienação material e psíquica a eles impostas pelas relações sociais vigentes no sistema capitalista de produção, altamente *espontaneistas, naturalizadas e fatalistas.*

A autora ainda recupera o fato de que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais e que, por isso, é palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagônicos e contraditórios entre si:

“O discurso educacional contemporâneo está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores... Homens livres... que saibam... pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade.” (ROSSLER, In: DUARTE: 2004, p. 84)

A educação, continua, seria este campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam; pela própria função da educação em formar

indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assumiria o papel de propagar ideologias, sendo “produção ideológica” (Ibidem: p. 87) – havendo, portanto, a necessidade dela adquirir uma orientação política e moral de classe explícita.

“Porém, a efetivação do papel da educação na formação de uma consciência revolucionária ou transformadora dependerá também da superação das várias formas de alienação presentes na própria educação, cujas reflexões e práticas estão perpassadas pelas principais ideologias burguesas da atualidade que são o neoliberalismo e o pós-modernismo.” (Ibidem: p. 91)

Arce (In: DUARTE: 2004) complementa esta discussão afirmando que os seres conscientes, participativos e solidários que supostamente seriam frutos deste tipo de educação não passam de “*indivíduos alienados e altamente competitivos que fazem das relações sociais nada mais do que meio de satisfação de suas necessidades particulares.*” (ARCE, In: DUARTE: 2004, p. 165)

Explica Facci (In: DUARTE: 2004) que o individualismo na pedagogia escolar foi intensificado pelo desenvolvimento da psicologia humanista, caracterizando um olhar ainda voltado para questões individuais e particulares dos indivíduos, sem considerar as especificidades da educação e suas vinculações com fatores sociais e históricos, pois.

Assim, para ele, sem se darem conta, psicólogos e pedagogos endossariam propostas pedagógicas que expressam a *concepção liberal burguesa de sociedade e de indivíduo*:

“É preciso estar atento às maneiras, por vezes sutis, pelas quais as ideologias liberal e neoliberal, presentes em determinadas

orientações dadas às políticas educacionais, se escondem atrás de idéias com forte apelo sedutor, decorrente de idéias acriticamente aceitas por psicólogos e educadores sobre a individualidade, liberdade, criatividade, autonomia, etc.” (ROSSLER, apud FACCI, In: DUARTE: 2004, p. 84)

Posicionamento 5) O “indivíduo” como abstração.

As relações que os seres humanos têm estabelecido consigo mesmos, como eus, são construídas e históricas, mas não devem ser compreendidas, como quisemos dizer, por meio de uma operação que as localiza em qualquer domínio amorfo da cultura.

Podem, como adverte a teoria de Foucault, ser tratadas na perspectiva de “governo”.

Aliás, situamos com interesse toda a obra deste filósofo para o aprofundamento da qualidade de investigação pretendida por este trabalho, pois este autor localiza a noção de “sujeito” como própria da Modernidade, atrás dos movimentos que nos constituem como sujeitos modernos (ou seja, buscando as maneiras pelas quais cada um de nós se tornaria essa entidade que denominamos “sujeito moderno”). Dirá ele:

“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos... Na verdade, o poder produz, ele produz realidade...” (FOUCAULT: 1987, p. 172)

Rose (2001) na problematização da *genealogia do eu nas sociedades ocidentais*, aponta-nos que a nossa relação conosco mesmos tem a forma que assume porque tem sido objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, que moldariam

nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos, dentre os quais, aqui estendemos, poderíamos localizar o de se ser um “indivíduo escolar”.

Acreditamos que o pensamento dominante em nossa sociedade reluta em aceitar a tese de que a consciência seja social porque repousa sobre o conceito de individualidade e concebe, assim a consciência como o lugar da “liberdade” do ser humano. Desses conceitos derivam as idéias de uma liberdade abstrata de pensamento e expressão e de uma criatividade, que seria preciso cultivar, pois ela seria a expressão da subjetividade individual.

Mas, como elucida Fiorin (1988),

“A confusão dessas idéias radica-se no próprio conceito de indivíduo, porque o homem não é apenas uma individualidade que reside no espírito. É também e principalmente produto de relações sociais ativas e inteligentes, ou seja, que dependem, como mostrava Gramsci, do grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Como as relações que o homem participa são, em geral, necessárias, não há a possibilidade de existir um homem livre de todas as coerções sociais. Isso não ocorre nem mesmo no interior do ser humano. Sabemos que as normas sociais impõem até que desejos são admissíveis e que desejos são inadmissíveis.” (FIORIN: 1988, p. 36)

• E O QUE É A ESCOLA?

“... se o ser consciente é a expressão consciente do ser real, e este consiste, sobretudo, para Marx, nas relações sociais – e, em particular, nas de produção – podemos pensar que são estas mesmas relações as que geram e difundem visões ideológicas de si mesmas, isto é, que têm uma eficácia ideológica própria...”

Estas instituições... poderiam e deveriam ser analisadas com o mesmo instrumental que Marx empregou para analisar as relações sociais de produção. Se nos cingimos à escola, esta é o cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma forma do que as relações sociais de produção... por que dar tanta importância ao conteúdo do ensino e tão

pouco à forma em que é transmitido, é inculcado ou de que se reveste este conteúdo? (NARODOWSI, 2001: p. 136-137, grifo meu)

Quando tentamos localizar a escola como uma instituição específica que potencialmente atua no movimento de colonização das consciências, intuímos que o “mestre”, também ele, torna-se prisioneiro do “fantasma”: representante do Outro, que é ativo como e enquanto porta-voz do padrão da normalidade do mundo adulto, que é dono do que à criança falta, que é o espelho do que deve ser, vigia contínuo de seus desvios, pois *representaria, personificaria* uma sociedade, uma consciência coletiva que deveria ser passada à alma daquela: *penetração que em parte, se realiza sozinha no jogo automático das relações sociais, mas cuja importância requer que não se abandone aos acasos*, como explica Fernandes (1994), recuperando Durkheim.

Informa-nos Silva (1992), que a história da escola é a história de uma forma de socialização recente e privilegiada, cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência e que se atrelam a uma invenção da burguesia legitimada por esta ideologia da “civilização”.

Dirá: *“A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social.”* (SILVA: 1992, p. 68)

Daí a necessidade de também resgatar o nascimento das práticas pedagógicas modernas e do próprio sentimento de “infância”: estabelecidas devidamente as conexões, nos depararemos com um espaço escolar, no século XX, rigidamente ordenado e regulamentado, que construiu uma tradição em que “tempo é dinheiro” e “trabalho escolar, disciplina”:

“Neste espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade... a separação entre os bons e maus alunos...” (Ibidem: p. 92, grifo meu)

Para compreendermos a quais dimensões de ordem político-econômica está envolvida a escola, consideramos historicamente que, conforme as especificidades de uma atividade de trabalho, vão se modificando os conhecimentos relativos a essas atividades, e também as normas, do mesmo modo que as instâncias de deliberação dessas normas e de controle do seu cumprimento, que mediam a constituição dos sujeitos.

Aquí situamos, portanto, a escola, em nosso texto.

Sobre ela, incidem afazeres e lugares, então, que explicam e justificam sua existência e sua necessidade:

“Necessidade e existência sociais, que nem sempre são explicitadas como sendo historicamente produzidas. Muitas vezes, seu caráter social aparece camuflado sob argumentos naturalizadores da própria ordem social que as engedrou.” (HERNANDEZ: 2002, p. 14)

Entendemos, desta forma, que na sociedade capitalista, a dimensão hominizadora do trabalho sendo roubada (pois que ela mesma se torna mercadoria), tornou-se o meio (de sobrevivência) e não o fim (de realização), causando o estranhamento da condição:

“Toda sensação de estranhamento diante do que se produz é fruto das relações sociais fundadas na propriedade privada e no dinheiro, da qual se resulta a atuação de um homem perdido dele mesmo.” (Ibdem: p. 15)

Recuperamos esta reflexão acerca do contexto capitalista de produção por a identificarmos crucial para a compreensão da expressão dos níveis de consciência que intuimos como (possivelmente) obstaculizadas por uma sociedade fragmentada no processo de trabalho, na qual incluímos o trabalho da escola.

Por causa dela, a individualidade, pressupomos, acabaria dando lugar à *homogeneização* planejada por instâncias externas, sendo marcada pela heteronomia: pela aceitação da norma e da vontade que não é nossa, que vem de fora quando nos desumanizamos no trabalho.

Sob essa luz, poderíamos encontrar o movimento de escolarização como o paradigma das modernas “técnicas de governo” colocadas por Foucault: que agem através do acionamento de um conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e do monitoramento e direcionamento constantes de sua conduta.

Conduta que busca se emancipar, se libertar, em um jogo de negociação que produz a individuação:

“Esta liberdade é um lembrete de que a autoridade está sempre aberta ao questionamento, de que a razão é, inescapavelmente, agonística e recorrente.” (DONALD, In: COHEN: 2000, p. 83)

Este último autor, problematizando a teoria crítica, completará dizendo desconfiar de programas educacionais planejados para desenvolver o potencial criativo das pessoas, ou de esquemas políticos que prometem criar as condições de uma plena realização dos talentos humanos.

Isto porque aproximamo-nos com ele da tendência de interpretação da escola que a discute no nível das tecnologias de governo foucaultianas, propondo ao desvelamento estas formas pelas quais as estratégias para a “conduta da conduta” muito freqüentemente operam na tentativa de moldar aquilo que este autor chamou de tecnologias “do eu”, ou mecanismos de auto-orientação, ou, ainda, *as formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos, conhecendo-se, controlando-se e cuidando-se.*

Todavia, refutamos a idéia de um determinismo colonizador como nos moldes sociológicos durkheimianos e, para tanto, nos valem de uma compreensão que resgata a atividade voluntária consciente dos sujeitos, propondo, porém, à discussão, os obstáculos que se tecem diante dela em uma sociedade de classes: os sujeitos recriam, modificam, atuam. Enfim, não se caracterizam pela previsibilidade de valores, pensamentos e decisões.

“Schuwatiz [filósofo francês], nos mostra que apesar das normas, das prescrições, o trabalhador imprime suas nuances a elas, com seu modo de ser. Embora as atividades humanas de trabalho sejam possíveis de enquadramento à base de recursos cada vez mais sofisticados, o homem ainda luta por manter traços da sua individualidade.” (HERNANDEZ: 2001, p. 17)

A questão que se abriu a nós no início desta investigação foi exatamente como entender isso no nível da consciência infantil, à qual a prática pedagógica se volta com o ideário de autonomia, universalidade e auto-consciência, além de “formação”.

Já pressupunhamos que, se o homem aceita passivamente as regras, ele cai na heteronomia, pois não é a sua consciência que governa seus atos, mas regras institucionais exteriores a ele (isto estaria sendo alimentado pelas práticas de auto-avaliação?); além disso, que se o indivíduo põe em dúvida a regra, corre o risco de cair num individualismo tão grande que tornaria impossível a vida em sociedade (e, não sendo este nosso ideal, qual seria?).

A auto-avaliação poderia constituir-se um tempo/ espaço em que, intencionalmente e movida pela liberdade, uma criança poderia estar recebendo intervenções para formar sua consciência crítica e responsável?

Assumimos aqui que o processo de desenvolvimento da consciência vai do social para o individual, ou seja, que nossas maneiras de pensar e agir são resultados de formas culturais de ação e de pensamento. O ato voluntário está marcado pelo Outro, pela regulação cultural: o “eu individual”, portanto, seria fundado, de forma inerente, na história, na cultura, nas relações sociais em condições objetivas de inserção e seria caracterizado pelo trabalho autônomo que deveria/ poderia ser desenvolvido em termos de educação.

Mas: que tipo de instituição seria a escola? Como ela estaria relacionada à “arte do governo”?

Heloani (2003) propõe que a chamada administração participativa atual, nas instituições, deve ser interpretada em um contexto em que se priorizam melhores condições de produtividade e de qualidade.

Assim, trabalhariam estas com estratégias de manipulação e controle de subjetividades escamoteados por retóricas de cooperação, participação e avaliação participativa integrada com o fim último da reprodução – o da homogeneização e eficiência da produção.

Embora consideremos a real possibilidade da leitura dos espaços escolares como construções que, por excelência, constituem uma evolução atrelada a mecanismos de disciplinarização explícitas/ implícitas (Foucault), sobre este ponto apenas, por hora, enfatizamos que entendemos este possível cenário como um jogo amplo de relações de poder que envolve a todos os sujeitos aí imersos.

Uma relação que nos inquieta sobre sua possível violência, uma vez que agindo, tendenciona, submete, quebra, destrói, fechando as possibilidades de movimento dos corpos.

Se, quando produzimos saberes, um sem número de práticas nos condicionam (disciplinam) a nos relacionarmos com nós mesmos e com outros a partir destes saberes que reconhecemos como verdadeiros, talvez pudéssemos compreender a auto-avaliação como uma técnica de individuação do poder, pela qual se vigia, se controla o comportamento, se intensifica o rendimento, se multiplicam as capacidades, se coloca o outro no lugar onde será mais útil – de modo sistemático, contínuo, perseverante, apropriado.

Os meios inventados para se governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas precisariam realmente ser localizados a fim de se desvelar a gama de tecnologias, que, de acordo com Rose (2001), amparada em Foucault, formata as individualidades – entre as quais ela posiciona a escola e seus meios de auto-inspecionar, auto-suspeitar, expor o eu, autodecifrar e autoformar.

É a velha crença no organismo social e das leis de sua organização e desenvolvimento, a crença de estar de posse das leis que regem ‘a natureza’ do indivíduo que parece exigir e justificar a disciplina para a formação de comportamentos adaptados à vida do “todo”.

Nessa linha, porém, o indivíduo não quer dizer independência, autonomia, isto é, poder de combate pela criação de alguma coisa outra, poder de nomear, de estimar, de dizer sim a si mesmo.

Nessa perspectiva, antes, quando se defende a extensão da cultura, a “conscientização”, talvez a defesa seja a defesa pela adaptação (moral/ cognitiva) a esta sociedade evoluída!

Consideramos, enfim, que a escola, instituída no projeto de modernidade com a função social de construir as bases de uma nova sociedade pela “emancipação da razão humana”, buscou a estabilidade de seu projeto pedagógico na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios de igualdade, liberdade e justiça, como propõe Santiago (2001).

Interrogar a racionalidade que fundamenta aquilo que está instituído na escola implica-nos pensar sobre as condições do contexto histórico do qual emergem explicações, teorias e conceitos que corporificam (também, nela), modos de ver, sentir e agir permeados por relações de poder que funcionam como verdadeiras tecnologias produtoras de subjetividades: formas de controle, limites, concessões, regras, avaliações, julgamentos e classificações.

Afinal, como adverte Forquin (ver CANDAU: 2000, p. 67), *“a escola é também um mundo social, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”*.

Para sintetizarmos a nossa discussão sobre a compreensão que fazemos da organização da escola atual, utilizamos também a construção de Varela (ver: ALVES e GARCIA: 2001, p. 86).

Ali, ele apresenta-nos a pedagogização do conhecimento, a grupalização, a hierarquização e a centralização como os processos dominantes que permitiram a formatação deste espaço.

Quando se “auto-avalia”, poderíamos identificar o sujeito escolar reproduzindo de maneira alienada estes processos?

Se confirmada esta transposição, qual a função da auto-avaliação nos moldes de sua produção imediata, pragmática e aparentemente ritualesca e tornada mercadoria (propaganda de educação da burguesia hegemônica)?

Concordamos com Freitas (1995) que todo o fenômeno da avaliação está subordinado às funções da escola, que ele está imbuído, na prática da avaliação, de relações sociais: os mecanismos deste trâmite são, pois, de extrema dificuldade, sempre, para serem estudados; essas práticas expressam relações de poder e de força no interior da escola:

“O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder.” (BOURDIEU, apud FREITAS: 1995, p. 260)

- **FALE E TE DIREI QUEM ÉS? – A LINGUAGEM E AS QUESTÕES DE DISCURSO E IDEOLOGIA**

“O discurso é uma trapaça: ele simula ser meu para dissimular que é do outro.” (LOPES, apud FIORIN, 1988, p. 42)

A discussão dessa dissimulação é disparada quando nos confrontamos a um plano de manifestação individual, veiculador de um conteúdo social: o discurso simularia ser individual para ocultar que é social.

Ao realizar essa simulação e essa dissimulação, Fiorin (1988) argumenta que a linguagem serve de apoio para as teses da individualidade de cada ser humano e da liberdade abstrata de pensamento e de expressão: o homem coagido, determinado, aparece como “criatura livre e autônoma”.

Porém, de acordo ainda com este autor, o árbitro de uma discursivização não é o indivíduo, mas as classes sociais. Dirá ele que o indivíduo não pensa, não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense, que ele fale:

“O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, esteriótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva e negativamente. Ele veicula tabus comportamentais... Esses esteriótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais.” (FIORIN: 1988, p. 55)

Por trás do significado da palavra, de acordo com Luria (1986), estariam presentes diferentes processos psíquicos: esta é a tese sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência que fundamenta nosso estudo – desenvolvimento, pois, que reflete o mundo externo através da palavra, pela qual o sujeito vai não só conhecendo os demais, mas a si mesmo.

A apropriação de um discurso passa pelo Outro, mas passa pelo Outro de acordo com condições específicas de trabalho e de vida dos indivíduos e dos grupos nessa interação.

Assim, trata-se de um processo em que os sujeitos, as crianças, internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de dizer as coisas.

É o que nos explica Smolka, em seu estudo a respeito de como as crianças constroem conhecimentos de “2ª ordem”, objetivando-se enquanto seres culturais, no processo de aprendizado da escrita:

“No processo da intersubjetividade, que se instaura, a criança se desenvolve apreendendo e aprendendo múltiplas formas de interação. As relações das crianças com o mundo são mediatizadas pelas relações com os outros homens. Neste processo, a criança vai se apropriando, isto é, vai tornando seus os objetos, as idéias, os dizeres dos outros e os vai transformando. Assim, a linguagem e as relações sociais são constitutivas do processo de desenvolvimento psíquico e do conhecimento do mundo. Fala-se, então, num processo histórico de produção do conhecimento, no qual a atividade mental das crianças – cognitiva, discursiva – vai se constituindo.”
(SMOLKA: 1989, p. 32)

Assim, quando nos propomos a investigar conteúdos de discurso, entendemos que estes podem nos revelar todo um “arquivo”, um conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade, determina ou condiciona aquilo que pode ser dito e aquilo que vale lembrar/ conservar/ reativar – o que conta como conhecimento.

Interpretamos, a partir de Foucault, que mais do que subjetivo, porém, o discurso subjetiva, estando distribuído difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, de cada lugar e, assim, construir as subjetividades:

“Conjunto, enfim, de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores

a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam em nós maneiras de perceber, julgar e agir.” (NETO: 2001, p. 115)

Assim, analisar o vivido seria mais que recordar, rememorar, narrar, e garantiria o desenvolvimento da introspecção, da auto-percepção e da auto-observação (moldadas pelas condições da existência social), avanço importantíssimo para o pensamento consciente.

Fiorin, apoiando-se em Marx e Engels, reafirmará que não se pode fazer da linguagem uma realidade autônoma, pois tanto ela como o pensamento constituiriam expressões da vida real, ou seja, a seu ver, o que definirá o conteúdo da consciência serão fatores sociais, que determinam a vida concreta dos indivíduos nas condições do meio social: *“O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.”* (FIORIN: 1988, p. 35)

Da mesma forma, em toda formação social, havendo dois tipos de realidade (um de essência e um de aparência), o autor nos explica que esse conjunto de idéias, essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens, é o que comumente se chama *ideologia*. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é ‘falsa-consciência’:

“... ela é uma visão de mundo, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social.” (Ibidem: p. 29)

Recuperamos a linguagem, com este autor, tanto enquanto instrumento de libertação quanto de opressão, de mudança ou de conservação, de contestação e de superação, entendendo que, enquanto processo subjetivo de apropriação do mundo social, ela liberta ou oprime : *“quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais...”* (Ibidem: p. 74)

- **“PARTICIPE VOCÊ TAMBÉM!” – PÓS-MODERNIDADE E “GESTÃO PARTICIPATIVA”...**

“É preciso deslocar as análises para o plano das relações de poder e de saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico.”
(VARELA e ALVAREZ URÍA, apud NETO: 2001, p. 138)

Devido à globalização da economia, a nova divisão do trabalho criada pelo pós-fordismo mostrou-se muito competitiva e intensiva em tecnologia microeletrônica.

A cooperação do operariado com os programas de elevação da produtividade tornou-se primordial e, para consegui-la, foram criadas novas formas de gestão de produção.

Embora não seja possível a nós analisar todas as experiências destas formas de gestão, escolhemos apontar uma característica fundamental, com Heloani (2003): a tentativa de “harmonizar” um maior grau de autonomia dos trabalhadores, com o desenvolvimento de controles mais sutis, que objetivam colocar o trabalho numa posição de dependência ou incapacidade diante do capital.

De acordo com este autor, estes novos mecanismos formatam uma gramática de dominação que age pela extensão de seus mecanismos chegando à manipulação dos inconscientes:

“Essas formas de controle sutil sofisticam-se de tal maneira, que a dominação como meio de exercício do poder estará mais baseada na introjeção dessas normas ou regras das organizações do que numa repressão mais explícita. A empresa neocapitalista lidará basicamente com a gestão dessa dimensão psicológica de dominação.” (HELOANI: 2003, p. 102)

Freitas (2005) complementa nossa contextualização, à luz de Bauman (2001), interpretando que vivemos uma realidade que, rompendo com as metarrativas e as totalidades, traduz um tempo (pós-moderno⁶) de incertezas, cujas rupturas com relações de continuidade, deixam os indivíduos sem perspectivas, restritos aos limites operacionais de seu próprio eu, trazendo obstáculos múltiplos para o desenvolvimento da “universalidade” da condição, prescrita em termos marxistas.

Daí que, guiados pela ética do consumo, estaríamos deixando de crer e lutar na particularidade de nossa condição de sujeitos coletivos da história, pois nesta sociedade de consumidores, o mercado penetraria progressivamente todos os aspectos da vida humana – inclusive, evidentemente, os institucionais e formativos, alienando e *reproduzindo falsas certezas – entre as quais, as do controle da situação da vida:*

⁶ A partir das leituras que fizemos, resolvemos identificar a “pós-modernidade” como um fenômeno recente, que diz respeito ao período pós-guerra e centrado na problemática da informática, ou seja, na sociedade altamente automatizada, uma sociedade de consumo de massa referenciada pelos meios de comunicação e pelos signos culturais. Junto desta expressão, também identificamos a propagação da expressão pós-liberal ou neoliberal, assim como a expressão neo-capitalista. Entendemos, enfim, que estas visões do pós-liberal, do neoliberal ou do neocapitalismo, trazem a marca de uma suposta realidade estruturalmente nova, isto é, a ideologia neoliberal tende a situar este período como correspondendo ao período em que a própria estrutura de classes teria se alterado.

“Meu mundo é a minha vida, meus objetivos referem-se apenas a ela, enquanto durar... o novo capitalismo colocou as novas gerações na condição de lutar pela vida imediata, fragmentária e individualmente. Agindo assim, curvou os indivíduos à... lógica do mercado, ao mesmo tempo em que os impede de perceberem-se coletivamente diante de sua genericidade.” (FREITAS: 2005, p. 56, grifos meus)

A decorrente percepção de que, um contexto individualista e homogeneizador como este contribui para a desvalorização da resistência, é algo que aqui nos faz pensar sobre o panóptico de Foucault: hoje, transposto, mas mais do que nunca conectado a uma sociedade em que ilhas-indivíduos, abandonados à própria sorte de seus jogos individuais, tornam-se clientes de uma individualidade fetichizada, objetos de ideais naturalizados de individualidade interiorizada.

Se compreendemos com Deleuze (1986) que nos inserimos em sociedades de controle, podemos supor que esta vem desenvolvendo formas tecnológicas aperfeiçoadas, para ser menos impositiva que o estágio de disciplinarização explícita que já percorreu e, portanto, para evitar indesejáveis revoltas e inconformidades e para ser mais produtiva – ela controla, vigia, disciplina para obter resultados favoráveis e aceitos de forma mais subjetiva.

Curiosamente, sobretudo porque *este desenvolvimento é quase invisível*, o controle aumenta e se dissemina: maior se torna a capacidade, com ele, do indivíduo isoladamente gerir (governar/ cumprir/ vigiar) a própria vida, *com o máximo de enquadramento* sem que outros precisem sobre ele exercer uma violência explícita.

Ele, em síntese, *se responsabiliza* e marca assim a participação em uma sociedade de individualidades fetichizadas.

Situamos este tipo de displinamento⁷ a partir da leitura de Foucault e entendemos que tal relação garante a vigilância internalizada, reforçada continuamente nos bons e maus exemplos, nos desejáveis e indesejáveis resultados, ancorada na *eterna dialética da superação constante*, que não precisa de gestores, governos, ou homens dependentes: pelo caminho da argumentação, do convencimento, das justificadas razões, *sujeita-se o outro, para torná-lo mais um*.

Queremos confirmar, em nossos estudos, a Educação na sua situação de introjetora particular de práticas pedagógicas que criam novos artefatos escolares e reformam discursividades, constituindo a escola maquinaria que atua na criação do sujeito pós-moderno, da ideologia neoliberal, que serve aos interesses do grande capital monopolista. Sujeito fragmentado, superficial, pragmático, da corrida, do instantâneo e imediato – autogestor de uma lógica que internaliza naturalmente.

Como propõe Deleuze, sobre o que identifica como passagem “da modernidade disciplinar à pós-modernidade de controle”,

“Uma das conseqüências mais marcantes de tal mudança se forma nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são *os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativa, nos fazem participar e nos mantêm sob controle.*” (DELEUZE, apud NETO: 2001, p. 140)

⁷ Em Foucault encontramos a seguinte proposição a respeito da disciplina: “É o fato de poder ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantêm sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação... O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas: compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa.” (FOUCAULT: 1987, p. 168)

Partimos da pré-tese de que a auto-avaliação, como prática, constitui uma tecnologia escolar que, diante de um quadro social tão difuso e sem perspectivas coletivas, resume com praticidade, ciência e utilidade um ideário ainda vivo de escola: que emancipa, liberta, humaniza e conscientiza. Prática envolta a um ideário que anseia por recuperar o sentido de uma instituição abalada, em crise e desvalorizada, que acompanha a crise cultural da sociedade capitalista.⁸

Não quisemos, como posto, nesta nossa trajetória de investigação, perder de vista a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinarizantes) acoplados a um contexto social determinante, muito específico, resultado de uma evolução sobre meios de humanização que se sustenta por interesses econômicos e políticos em última instância – e que, enfim, nos coloca diante de novos quadros de manipulação e enquadramento, mais sutis, quase transparentes.

De acordo com Gentili, o novo cenário, calcado no ideário de produção de qualidade e da excelência, procura acompanhar as transformações que se referem:

“... a nova configuração do mercado mundial (característica central e de maior implicação); o progressivo desenvolvimento inovador em matéria de tecnologia (graças especialmente à aplicação e difusão produtiva da microeletrônica) e o desenvolvimento de novos materiais; as transformações radicais em engenharia de produção; e, finalmente, o espetacular desenvolvimento de novas formas de direção e gerenciamento... O principal elemento regulador deste processo é a já mencionada necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação.” (GENTILI: 1995, p. 132, grifo meu)

⁸ Freitas (1995) explica o capitalismo enquanto forma de organização social que vive de crises e as define como momentos em que ele, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo (p. 115).

Disto decorre, ainda para Gentili, o firme propósito que acompanha nosso contexto de transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas.

De acordo com ele, a hierarquização do sistema educacional inscrita no que caracterizou como ideologia das “pedagogias fast-food”, inspirar-se-ia em três concepções que compartilhariam a escola tradicional e os modernos Mac Donald’s: “a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do ‘você pertence à equipe dos campeões’.” (Ibidem: p. 151)

Daí que os diferentes ideários e paradigmas de avaliação, educação e produção escolar acabam sendo envolvidos, eles também, por pressupostos de um tipo específico de ideal de rendimento e – com ele – fica subscrita uma concepção de qualidade a ser descortinada.

Contudo, ainda entendemos também a escola como um espaço, uma sociedade que garante às individualidades a participação no gênero humano. Ao mesmo tempo em que é influenciada pelas grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista que se incorporam, nela, na forma de organização do trabalho pedagógico (FREITAS: 1995).

O que significa que podemos explorar dadas contradições, mas não podemos superá-las no âmbito da escola *capitalista*.

Neste contexto de “modernidade fluída”, de “flexibilidade” e aparente “liberdade de ser” (que se derroca da “liberdade de ter”), Bauman afirmará também, sobre os indivíduos, que estariam sendo postos no confronto com padrões e configurações que, aparentemente novos e aperfeiçoados, continuariam *mais inflexíveis como sempre*, embutidos sob novas formas de redistribuição do poder. Explica:

“... Nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados...” (BAUMAN: 2001: p. 13)

Isto exige compreender que temos que discutir, hoje, o problema da individualidade como versão “reformada” pela pós-modernidade, em que o peso da trama e dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso percorrem a tendência de *cair principalmente sobre os indivíduos*.

Quem se auto-afirma e se auto-constrói, porém, nunca é um indivíduo desacomodado ou desimpedido de nada, mas uma pessoa que usa uma linguagem e é *escolarizada, socializada*. Paradoxalmente, lê este autor, o presente estado da sociedade prescreve o fim da definição do ser humano como ser social, definido por seu lugar na sociedade.

Este novo tempo (das incertezas, do pragmatismo, da superficialidade e do individualismo), agiria, portanto, determinando a defesa por todos os atores sociais de uma abstrata e encantada “especificidade” a ser encontrada *dentro do indivíduo*.

A conseqüência mais endêmica para tal contexto vai ser localizada pelas palavras de Bauman deste modo, percorrendo todos os níveis e formas do trânsito social:

“Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes que permitem que esses poderes operem”. (Ibidem: p. 22)

Este entendimento nos permite desconfiar, no mínimo, sobre aquilo que vamos identificando como possibilidades de liberdade e de gestão participativa – e que, talvez, possam não o ser.

A “liberdade” sem precedentes outorgada pela nossa sociedade parece-nos, antes, oferecer a seus membros grilhões bastante “evoluídos”:

”... a sociedade contemporânea deu à ‘hospitalidade à crítica’ um sentido inteiramente novo e inventou um modo de acomodar o pensamento e a ação críticas, permanecendo imune às conseqüências dessa acomodação e saindo, assim, intacta e sem cicatrizes...” (Ibidem: p. 31)

A mesma liberdade, “objeto de consumo”, se tornou uma mercadoria cada vez mais inalcançável e individualizante, uma vez que “*estar inacabado, incompleto e subdeterminado*” torna-se um estado de riscos e ansiedade permanente e pelo qual, na pista da corrida pela sua conquista, os indivíduos habitam-se a responsabilizarem-se pelos seus atos *solitariamente*, a trabalharem com questões pessoais de natureza social como problemas particulares – nunca discutidos coletivamente como processos de produção em nível das relações de produção, como propõe Bauman.

A modernidade contemporânea, “leve” – inauguradora de espaços e tempos de produção abertos e praticamente instantâneos, liquefeitos, incertos – estaria assim livrando-se de seus deveres emancipatórios: “*Não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você*”

mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida – sua astúcia, vontade e poder.” (Ibidem: p. 38, grifos meus)

A incerteza do presente, portanto, em Bauman, é lida como “poderosa força individualizadora” (Ibidem: p. 179) que divide em vez de unir, e faz recuar a idéia de *interesse comum*.

E, neste quadro, vemos que, para ganhar mais campo de manobra, o capital vem investindo na capacidade de “lavar as mãos” das conseqüências devastadoras de sua lógica esmagadora de competitividade, com a tendência expressa pelas formas e condições de existência individualizadas que compelem as pessoas a se tornarem, para sobreviverem, o *centro de seu próprio planejamento*:

“Com os olhos postos em seu próprio desempenho – e portanto desviados do espaço social onde as contradições da existência individual são coletivamente produzidas -, os homens e mulheres são naturalmente tentados a reduzir a complexidade de sua situação a fim de tornarem-se as causas do sofrimento inteligíveis e, assim, tratáveis.” (Ibidem: p. 48, grifo meu)

Para finalizar, nossa sociedade, interpreta Bauman, é de um tipo que, sob o espírito da pós-modernidade, não mais “...reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições tácitas e declaradas.” (Ibidem: p. 30)

- **“A GENTE QUER CONDUZIR O HOMEM” – A ESCOLA E AS PEDAGOGIAS HUMANISTAS...**

“As estratégias políticas inovadoras pelos ideais da identidade estão, sem dúvida, imbuídas, com igual freqüência, tanto pelos valores nobres do humanismo e de seu compromisso com a liberdade individual quanto por uma vontade de dominar ou purificar em nome da identidade.” (ROSE: 2001, p. 52)

Praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham do entendimento sobre um “homem-sujeito desde sempre aí”, a ser desabrochado pela Educação.

O que reconhecemos por “Filosofia da Consciência” e pelo determinismo do sujeito, garantem a tradução daquelas expectativas que localizam na educação a tarefa de, pela crença em um sujeito desde sempre aí, trabalhar sobre a sua humanização – para que ele possa atingir ou construir sua própria auto-consciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam...

De fato, tanto na tradição do questionamento filosófico como para o conhecimento da psicologia, perpassando as discussões a respeito das relações educativas, tornou-se caro o problema da “autonomia”, entendida aqui como a capacidade de auto-governo e independência em face da normatização e da tradição.

A concepção de autonomia tomada como base para o desenvolvimento de nossos estudos é, como já antecipamos, aquela derivada dos discursos de Vygotsky, acerca da atividade voluntária: no homem, as premências instintivas tornariam-se secundárias e as motivações, socialmente enraizadas, dariam a direção às ações humanas propriamente ditas, sendo todo este processo compartilhado, apreendido e regulado nas/ pelas relações com o

Outro que, internalizadas, constituiriam o funcionamento intra-subjetivo, passando a ser auto-reguladas.

Henandez (2002) ocupada da investigação sobre o sentido dos discursos escolares reclamadores da falta de autonomia de estudantes, atenta, quanto a isso, que por trás de questões aparentemente pequenas e centradas no imediato das situações na escola vividas, existem grandes indagações, às quais se justapõem toda uma lógica e uma estruturação própria da sua cultura, que corremos o risco de dar por naturais.

De forma parecida ao movimento de pesquisa desta autora, o retorno ao que a prática nos colocava, foi nos abrindo possibilidades de ressignificação dos conceitos e dos olhares em jogo no cotidiano da escola, a respeito da formação humana.

Nesse percurso, problematizar o conceito de auto-avaliação, que como tantas outras palavras que entram na escola, cristalizam-se em nossos discursos, neutralizam-se sem que percebamos que dizem muito mais do que supomos, levou-nos à inevitável pergunta: *ao falarmos em auto-avaliação, exatamente de que estaríamos falando?*

Entendemos, enfim, que a pedagogia não pode, nem deve ser resumida, como se posicionam as palavras de Larrosa,

“...como um conjunto de saberes que, sistematizando determinadas práticas pedagógicas, funcionariam como espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento de mediação, como mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia, da auto-confiança, do auto-controle, da auto-regulação, etc, mas como produzindo formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.” (LARROSA, apud NETO: 2001, p. 102-103)

➤ PRÁTICA E TEORIA: NA BUSCA DA SÍNTESE

“Os comentários infantis... precisam ser analisados. Quando as crianças dizem: ‘Eles perguntam demais, eles têm que se virar sozinhos’, evidencia-se uma pressuposição de que perguntar demais é errado. Por quê? Sobre o que as crianças perguntam? Quem responde? Como?”

Evidencia-se também o mito da autonomia, que nos aponta uma outra pressuposição: a de que ‘independente e autônomo’ é aquele que realiza sozinho as tarefas, sem perguntar, é aquele que não precisa dos outros. Isto, por sua vez, revela o mito da auto-suficiência, que aponta e culpa os ‘fracos’ e ‘incompetentes’!

Os ‘ingênuos’ comentários infantis revelam justamente as relações de força no jogo das interações, na sala de aula. O que, por sua vez, revela a internalização de valores e o funcionamento de um discurso social. É nesse jogo, contudo, que vão se processando, que vão se elaborando as representações de funções e papéis sociais pelas crianças...” (SMOLKA, 1989, p. 38-39)

Oras, como introduzido, nossa problemática emergiu da experiência de trabalho propiciada pela condição profissional da docência.

Durante a formatação inicial do projeto desta pesquisa, havíamos estruturado a problematização do sentido epistemológico (a constituição do termo) e sociológico (conjuntural) da prática escolar da AUTO-AVALIAÇÃO, pois desejávamos, averiguando sua ideologia e discutindo suas possíveis dimensões, propor suas contradições e situá-la como apropriada, em ideário, pelo movimento das relações de um sistema específico – *o capitalista* – de ensino.

Foi realmente na caminhada do que-fazer educativo, na rede complexa de *relações* que aí se tecem, que nasceu a idéia da discussão a que este trabalho se propôs: *poderíamos pensar*

em propostas de auto-avaliação emancipatória das consciências individuais na dimensão do fato educativo? Antes: o que entenderíamos sobre auto-avaliação, em termos práticos (instrumentais) específicos?

Neste caminho, à *escola*, aqui pensada como uma instituição formadora, passou-se a questionar o ideal de “*conscientização*” de sujeitos, capazes de, possivelmente, em situações do cotidiano escolar, terem suas vozes “libertariamente” ecoando julgamentos, impressões, valores e conhecimentos sobre si mesmos (enquanto seres pertencentes da humanidade) e, ainda, (em acréscimo, mas não sob efeito excludente), enquanto seres tecidos nas relações sociais de instituições específicas da sociedade capitalista: as escolares.

Recuperando o sentido da maiêutica socrática para a possível compreensão dos discursos sobre as possibilidades e os limites da instituição escolar – conversa que nos leva a pensarmos sobre o sentido de formação que legamos a esta – encontramos no ideário de uma “*formação para a autonomia*” e de “*reflexão dos estudantes sobre si mesmos e seus progressos*” (pensemos nas idéias de “portifólio”, de “auto-avaliação”, de “construção coletiva da escola”), uma aparente saída diante de uma instituição desmistificada em seu potencial naturalizado, eterno, que poderia “refazer-se”, “reformular-se”: agora, a partir das falas, considerações e percepções “conscientes” dos seus protagonistas, sujeitos autônomos, descobridores das “verdades mais puras”.

Então, quando assim pensando, a primeira questão a que nos remetemos, em termos de efetividade prática foi de ordem filosófica e psicológica: de que “consciência” estaríamos falando nós? Como ela seria formada e como ela responderia a estas tentativas do “Mestre” – também envolto nas relações escolares de nossa sociedade?

Com Noradowsi (2001), complementamos que nossas questões se voltavam ao problema da possível tendência da conformidade, da sociologia do aparato escolar como instituição que, pelo discurso da individualização da pedagogia moderna, resumia o “governo” (em moldes foucaultianos) nas relações de poder formatadas aí com as crianças: auto-avaliar-se poderia constituir, enfim, momento de (re)produção de um discurso a partir de moldes comparativos apropriados sobre termos como “bom aluno”, “aluno aplicado”, “aluno de bom rendimento”, etc que, de acordo com este autor, são “... *algumas das categorias que ao longo da modernidade matizaram o pensamento a respeito da infância graças à ação do discurso pedagógico... categorias que não fazem mais do que reconstruir a infância à luz da pedagogia, toda vez que elas são utilizadas*” (NORADOWISSI: 2001, p. 188), em um processo não é rompido, tampouco sua racionalidade colocada em questão.

Categorias, então, reproduzidas em sua racionalidade pelas próprias crianças em sua inserção na maquinaria escolar; discutimos esta, então, com Foucault, na sua positividade em contribuir à formação de sujeitos auto-governados que aprendem desde muito cedo a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo as coisas de seu interior, de sua subjetividade, em relação a uma exterioridade apropriada.

Partíamos, com Duarte, que a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza em condições (materiais) singulares. (DUARTE:1993)

De fato, vivenciáramos na experiência de 4 anos uma prática que por mais de 17 anos havia sendo desenvolvida institucionalmente e propagada em “*termos diferenciais*”, prezada e defendida no tocante ao “*incentivo à autonomia e à reflexão dos estudantes*”.

Encontrar respostas pela investigação e análise das falas vindas desta “auto-consciência” foi o objetivo que disparou a pesquisa, preocupada em buscar em um recorte de discursos de crianças, que avaliam-se, na escola, as marcas dos *sentidos culturalmente produzidos e reproduzidos* – portanto, discutindo que os mesmos não seriam “nascidos” em si mesmos, ou dentro de nós sempre estariam.

No mínimo, teríamos de refletir melhor sobre os sentidos dessa consciência: seus domínios e limites.

Discutir seu conceito, portanto, reclamava-nos a imersão em princípios que orientavam uma filosofia da prática, que pareciam relacionar-se a pressupostos de uma “*educação reflexiva e voltada para a autonomia e consciência dos sujeitos*”; reclamava, também, a imersão em práticas que se efetivavam no contraposto a um universo carente de discussões específicas – uma vez ser ausente, inclusive, a produção discorrendo sobre experiências efetivas desta prática e que as situassem na mesma perspectiva, significando-as no interior da cultura da escola.

Foi ficando-nos claro que o problema colocado em questão nos faria voltar à indagação sobre a *formação humana*: afinal, as práticas pedagógicas aqui são buscadas em significação pelos ideais que as norteiam – que educação, baseada em qual projeto de formação humana estaria imersa a prática de auto-avaliação, pois?

Assim, quando aqui debatemos a auto-avaliação como *prática escolar* que se sustenta em uma concepção de formação das individualidades, tornou-se necessário, para nós, a discussão sobre a formação humana – e a *escola* perpassando este tempo/ espaço. O entendimento que pretendemos imprimir à estas questões foi *histórico-social* – portanto, marxista.

Isto considerado, que toda prática pedagógica é sustentada por um conceito de educação, sustentado por sua vez, por um conceito de homem, sustentado por um projeto político-social, restava-nos a colocação necessária de que este seria marcado, inerentemente, por uma *consciência de classe*, que nasceria lá na experiência do nosso homem, concreto; disto provinha que, se nos fazemos homens pelos outros, mediados pela cultura, a *consciência* que construímos como sujeitos históricos sobre nós mesmos e nossa condição precisaria ser compreendida nas circunstâncias que nos envolvem e dialeticamente nos produzem: Marx colocara que pensamos por causa das circunstâncias e que são elas que nos levam a pensar. Desenvolvemo-nos “humanos” quando, pela *educação*, somos levados a exercitar os domínios dessa consciência: percebemo-nos, auto-criticamo-nos, significamo-nos, desvelamo-nos, posicionamo-nos diante de valores nas relações socialmente construídas e as confrontamos: *o sentido de “universalidade”, posto na teoria marxista que discute a subjetividade.*

Pensarmos sobre nós mesmos e tomarmos um posicionamento diante do próprio desenvolvimento é algo que não poderia ser, em tese, refutado ou condenado de nossa parte e isso assumimos desde o início; as possibilidades de problematização geraram-se, todavia, em campo vasto, sobre o contexto e os valores/ ideologias que poderiam estar perpassando esta prática, como pano de fundo. Na experiência que vivíamos ou não.

Afinal, quais valores partidários, não neutros, estariam permeando, realmente, a efetivação da prática de auto-avaliação? Os do auto-desenvolvimento (de uma “autonomia sincera”) ou os de conformação (constrangimento/ jogo de reprodução/ legitimação de cultura diante da produção de um “auto-controle” colonizador, nos moldes durkheimianos, de uma “auto-censura” induzida pelas relações escolares)? Como entender, então, este movimento de

reprodução, se o fosse reconhecido assim? Seria inerente? Descartaríamos a prática? Ou poderíamos pensá-la problematizando-a?

As perguntas se seguiram, renovando-se ou confirmando-se: qual caracterização estaria merecendo o tal do “estudante crítico”, “consciente de si” – como assim, indivíduo “que se sabe”?

Intuíamos as marcas (possíveis) de um engodo, na aplicação de um discurso para explicar um movimento em que sujeitos se objetivariam a padrões externos, “avaliando-se” sim, mas na relação (de *trabalho escolar*) que tentariam constituir, intelectual e moralmente, com um sistema que não lhes permitiria avaliar-se além de seus critérios ou sob novos domínios (em sintonia com o *capital cultural* das classes que o legitimariam), novas relações, novos valores, novas atribuições do ato educativo institucionalizado

Em síntese, portanto, ao vivenciarmos e nos confrontarmos com esta prática, acabou por se intensificar uma inquietação que nos moveu aos seguintes questionamentos:

- O que falam os registros destas crianças não seria transposição direta/ indireta do que a escola diz sobre elas (e faz com elas)? Como declarar uma “auto-avaliação” se esta parecia ecoar tão fortemente a avaliação da escola sobre estes sujeitos? Esta transposição seria algo inerente? Como entender esta realidade: “se a avaliação da criança sobre si coincide com a avaliação da escola, ela alcançou sucesso; se não, a criança não tem consciência de si e não sabe fazer a auto-avaliação”?

- A auto-avaliação, como posta, não seria ferramenta/ documento poderoso de conservação da cultura do sistema escolar, que dela se valeria para ocultar a historicidade de seu formato?

- Não estaríamos investindo em uma prática que induziria os estudantes a confirmarem, sob “status” de “consciência pessoal” sua submissão à ordem (incontestável) da escola?

- Haveria relevância pedagógica nestas tentativas? Se sim, onde se situariam e como superar/ romper com os formatos limitadores sentidos nos ensaios desta prática, tentando o reconhecimento de seu valor, na direção de uma formação reflexiva e autônoma dos sujeitos e da construção de espaços escolares efetivamente democráticos?

- O que significariam os vazios de discursos das crianças: dificuldade de “auto-análise”? Como interagir com a mesma a fim de, idealmente, investir na possibilidade da auto-avaliação como tempo/ espaço de livre reconhecimento de si e do mundo escolar?

Tudo isto, entendendo que a capacidade para problematizar as nossas condutas e habilidades, relacionando-as ao princípio interno de controle seria, na verdade, uma real capacidade, mas que é produto de técnicas e práticas especiais, que surgiriam de um departamento ou modo de vida particular, aquele da auto-reflexão.

O que significa que nem todas as habilidades humanas passam pela problematização moral introspectiva, em todas as épocas e culturas. Estamos, pois, visitando uma prática baseada num ideário de humanidade e de sujeito, portanto – envolta por políticas de subjetividade calcadas na imagem de um sujeito autoformativo.

E em propostas de educação que poderiam aproximar-nos, enfim, das tendências progressivas? Precisaríamos teórica e praticamente investigar.

O CRITÉRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO⁹

Em que medida, numa sociedade, como a nossa, pode haver auto-avaliação? Até que ponto essa idéia não simplifica problemas complexos que vão desde o plano metafísico até o plano pedagógico?

No plano metafísico, se considerarmos a vida intersubjetiva como originária e na qual somos pelo e para o outro, o que seria auto-avaliar-se? No plano antropológico, se considerarmos a cultura como sistema simbólico que define regras e valores para seus membros e por cujo intermédio podem reconhecer-se e identificar-se, o que seria auto-avaliar-se? Considerando-se a questão pelo ângulo metafísico e antropológico, seria possível admitir a auto-avaliação como caminho para a autonomia? Não seria o inverso que ocorreria? Isto é, não haveria na idéia de auto-avaliação uma simplificação psicologizante que deixa em silêncio seus riscos?

Em termos sociológicos e políticos, não caberia perguntar o que é auto-avaliar-se numa sociedade dividida em classes e unificada através do Estado? Quem fornece os critérios da avaliação? Quais são eles? Qual seu sentido e finalidade? Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno determinadas expectativas e valores que não só anulem sua individualidade, mas sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais? Em termos psicológicos, a auto-avaliação não seria um sutil mecanismo de interiorização da regra, da lei e da repressão? Em lugar de ser um momento da consciência de si mediada pela consciência do outro (no caso, o professor), não seria o apagamento da exterioridade das regras para torná-las internas tornando impossível lutar efetivamente contra elas, visto que o combate se reduziria a um conflito psicológico interior?

A questão colocada nessa perspectiva não permitiria indagar, em termos ideológicos, se a auto-avaliação não seria apenas a dissimulação da exterioridade e da autoridade, tornando-a invisível porque internalizada? E, se for este o caso, a quem e por que interessa a invisibilidade da autoridade e por que interessa batizá-la com os nomes liberdade e responsabilidade? Liberdade com relação a quê? Responsabilidade do quê?

Donde uma última questão: a que e a quem serve uma pedagogia fundada no critério da auto-avaliação que escamoteia problemas metafísicos (a identidade consigo mesmo como conquista da autonomia no interior da vida subjetiva), antropológicos (o papel da cultura na criação dos símbolos de reconhecimento), sociológicos, políticos e ideológicos (o exercício da dominação graças ao apagamento das diferenças de classes pela universalidade ilusória atribuída à regra particular interiorizada) e psicológicos (a auto-avaliação como mecanismo de controle e como instrumentos de adaptação)?

⁹ CHAUI, Marilena. In: "IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO". Revista Educação e Sociedade: 1979, No. 5.

Não estaríamos aqui diante de uma das formas mais sutis e eficazes de manipulação ideológica onde a liberdade é definida através de uma autonomia imaginária?

Era por tudo isto que, percorrendo os múltiplos e justapostos pressupostos e as questões esboçadas na apresentação de nosso corpus teórico de fundamentação e de nossa problematização, o trabalho, tentaria discutir a categoria “auto-avaliação”, percorrendo bibliografia dela próxima, com o propósito de percorrer o complexo de significados aí possivelmente envolto ou não teorizado, no campo de embate ideológico das práticas pedagógicas.

Todavia, este constituiu o primeiro desvio de nosso percurso, pois de antemão percebemos a necessidade de tramitar por uma teorização de suporte indireto, ou seja, que convergisse para o entendimento desta prática, mas não de forma explícita: em termos de ideários, de princípios norteadores e valores subjacentes que a produziam. Tivemos (que) e procuramos localizá-los.

Isto, enfim, porque a primeira parte do trabalho, como foi apresentado em seu projeto inicial, que estaria desenvolvendo uma discussão bibliográfica sobre as práticas de auto-avaliação, buscando “o que se fala dela”, em termos de pedagogia escolar, encontrou uma lacuna de expressão e teorização grande.

Da mesma forma, não se identificou, porquanto, uma bibliografia que se aproximasse de seu sentido sociológico – o qual se busca aqui iniciar, pelo reconhecimento dela enquanto prática própria da cultura da escola que se analisa, sistemicamente: portanto, produzida e significada inerentemente nas lógicas de nosso sistema escolar.

Iniciamos esta sessão do trabalho com o texto que inspirou nossa original inquietude, intitulado “Ideologia e Educação”, que problematiza-nos com uma riqueza notória de questões abertas, a efetividade possível de uma “auto-avaliação” na vida dos indivíduos, iniciando o desmembramento ideológico que buscamos percorrer e o universo rico de polêmicas que poderíamos aprofundar, olhando para seus efeitos: instrumentalmente produzidos e pelo registro sintetizados.

Para isso, confirmamos aqui, pelas contribuições de Foucault e com suas teses sobre o “governo” e sua ação sobre a conduta dos indivíduos, suporte para situarmos o **papel da cultura da escola na formação da subjetividade dos sujeitos**, de modo a desmistificar a naturalidade dos discursos e encontrar, neles, o reflexo da dominação do sistema escolar sobre as individualidades.

A fim de se superar a naturalidade com que se poderia vislumbrar o discurso do “EU”, também confirmamos nossos alicerces na **psicologia marxista** de Vygotsky, onde a consciência é resgatada em sua dimensão histórica e social.

Como discussão das possibilidades e dos limites de se ter a realidade da “auto-avaliação” dos indivíduos (sobre sua participação no sistema escolar e sua própria formação, nele), quisemos procurar ou encontrar tais chances à luz da **pedagogia progressista**, uma vez que é a que pode, concebemos, discutir estas práticas imersas em um sistema que se busca superar, mas potencialmente emancipador do que entendemos (ou discutimos) por “consciência”, “liberdade” e “universalidade” dos indivíduos – termos que emergem de nossos discursos pedagógicos.

Fariamos isso não perdendo o norte que marcou o início da pesquisa – a oportunidade de estar ampliando o debate sobre as práticas de auto-avaliação por meio da descrição e da

prática, discutindo-a na sua imersão, sempre, em um sistema que, partia-se do pressuposto, valeria-se de atenuantes para amenizar situações de embate: que buscaria, talvez, em nome de uma gestão participativa e de vanguarda, “introjetar” nas crianças determinadas vozes que pareceriam ser “auto-vozes”, mas que talvez constituíssem vozes – objetar-se-ia desvelar – de um sistema autoritário e naturalizado que assim se definiria para legitimar-se e sustentar-se, estruturalmente, na sua lógica de subordinação e seletividade. Ou não, apenas e especialmente.

Foi na seqüência deste caminho que a expectativa por uma conclusão sobre os horizontes desta prática – **até onde iriam?** – acabou motivando (também) a investigação:

- Iriam até os limites de uma reflexão “constatadora” que reconheceria a condição material que produz práticas contraditórias de auto-avaliação (ou);
- Iriam até as possibilidades de uma reflexão transformadora, que, reconhecendo as condições de sua produção, se posicionaria e valeria-se da indignação para a ruptura com o dado material?

Discutir o significado (limites e possibilidades) das práticas e dos resultados de auto-avaliação nos exigiria a compreensão dos mesmos no nível das **relações**, pois, sempre consideramos, eram produzidos aqui, neste tramite; daí, afirmá-los em sintonia com o ideário revolucionário de escola (que delas se valeria para “elevar” a consciência dos indivíduos, sua autonomia, liberdade, reflexão e inquietação) e/ ou liberal-capitalista (que se apropriaria delas como uma estratégia atenuante, manipuladora e subjetivadora das consciências), trataria-se de uma conclusão a ser possivelmente ensaiada nos fins da investigação.

Deparando-nos, enfim, com a tarefa, escolhida como “primeira”, de desvelar o subjacente aos conteúdos, acabamos nos surpreendendo, porém, ao reconhecer em nosso próprio movimento de busca, na docência, as reformas, o percurso de “aperfeiçoamentos” e de ajustes da estrutura dos instrumentos de auto-avaliação – e que nos mostravam terem “algo” a falar: portanto, a ser analisado, pois que era “algo” que revelava a própria ideologia que se problematizava e reproduzia.

Acabamos, assim, definindo tanto a análise do conteúdo dos registros das crianças como da construção do instrumento de auto-avaliação como momentos de pesquisa, uma vez que, como já posto, a auto-avaliação seria confrontada como prática resultante de uma concepção (e condição) de mundo a ser desvelada – própria da lógica que problematizamos (sempre de modo histórico) e que era inerente ao nosso que-fazer, que se propunha à investigação.

Assim, o curso da pesquisa remeteu-nos ao primado da produção dos instrumentos e a análise dos conteúdos a abrangeu na seqüência, pela tentativa de compreensão.

Isto é o que será melhor explicado na descrição do percurso e dos contornos metodológicos que imprimimos a esta pesquisa.

3. AÇÃO METODOLÓGICA

➤ BASES TEÓRICAS E MOVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO: DO UNIVERSO DAS POSSIBILIDADES À “POSSIBILIDADE”

Desde o início da pesquisa almejávamos, mediante a análise de materiais de auto-avaliação, nos ocupar da compreensão desta prática, pelo esforço de desvelar seus limites e suas possibilidades, buscando no conteúdo aí explícito ou implícito avaliar:

- os resultados efetivos daquilo que seria proposto como *“caminho para a autonomia de direção do sujeito em seu processo formativo”* e;
- em que medida a cultura da escola de subordinação/ hierarquização por este instrumento se revelaria.

Para tanto, a análise partiu da pré-tese de que, possivelmente, os registros de auto-avaliação poderiam, de forma particularmente focalizado, refletir as tentativas de seus autores de “medir” seu ajustamento em relação a um sistema cujos tempos, espaços e ideologias seriam, desde sempre pré-estruturados pela lógica de produção própria das instituições escolares.

A proposição crítica do nosso problema, que perpassa questões de ordem psicológica, política e pedagógica envolvendo a individualidade “auto-consciente” apropriada pelo ideário e prática da escola capitalista contemporânea que já se contextualizou, selecionou para análise a forma como os mesmos foram motivando nossos ensaios na docência; docência que tentava provocar a auto-avaliação por meio de instrumentos tais que iam, também, produzindo o movimento intelectual psicológico de percepção das crianças sobre si mesmas, mas de uma forma que será analisada (como só poderia, admitimos) na

materialidade da condição assumida por essas crianças, no interior das relações de trabalho escolar, sob nossa mediação em particular.

Tornou-se interessante, neste contexto, a escolha da “*análise de conteúdo*” (BARDIN: 1977) como forma metodológica de investigação, uma vez que esta poderia oferecer-nos instrumentos e técnicas aplicados a discursos (conteúdos), guiados pelo controle de nossas pressuposições, de modo a favorecer interpretações mediante a “manipulação” das mensagens.

A motivação diante do escondido, do latente e não aparente, do inédito em potencial retido em alguma mensagem remeteu-nos a esta tarefa de “desocultação” por meio do objetivo instrumento disponível, procurando averiguar a determinação mais ou menos parcial das condições de produção do texto, nosso objeto da investigação.

Que voz seria aquela que as crianças sintetizavam em seus registros? Qual seu valor? Por que auto-avaliar? O que significaria isso – ideológica e efetivamente (função de reprodução/ legitimação da cultura x ideal de autonomia/ “consciência crítica”)?

Teríamos, como antecipado, que nos voltar para nossos materiais selecionados e tomá-los com dupla problematização:

1^a) *referente à sua estrutura indutora, implícita/ explicitamente;*

2^a) *referente ao conteúdo dos registros da crianças.*

Restava-nos traçar o caminho: como percorreríamos a organização dos materiais e fazendo uso de que elementos, justificando estes procedimentos para a validação de nossa contribuição.

Inicialmente nossa idéia se voltou para a análise dos arquivos de auto-avaliação de todo o ensino fundamental por um ano. Limitações nos fizeram desviar desta travessia (interessante) e elas se referiam ao tempo da pesquisa que se estendia e requeria produção e a limites objetivos para realização de entrevistas com as professoras e, enfim, à não disponibilidade completa nos arquivos da escola destes materiais, que pensávamos ser mais estruturada.

A dificuldade para a realização das entrevistas nos impediu, especialmente, de conduzir-nos por onde pensáramos de início pelo fato de que a apresentação dos materiais de auto-avaliação pelas várias séries era aparentemente diversificada em sua estrutura: recorrer à fala das professoras, dentre as quais, a nossa, para, com elas inferirmos os ideais, os significados, as motivações e as percepções, enfim, os conceitos em suas falas subjacentes, seria fundamental para a análise dos instrumentos de auto-avaliação e sua significação.

Restringimos, então, os materiais de pesquisa para os que traduzissem nossa particular experiência com a auto-avaliação por um ano; tal período, por julgarmos que este tempo poderiam atender à necessidade de recorte da investigação, sem nos privar da possível análise acerca de como esta prática, se formatava e reformatava, temporariamente, a nível de produção na docência e na discência.

Foi aí que o projeto – embora perdendo a amplitude de sua ambição inicial – ganhou (também) a possibilidade de resumir qualitativamente um resgate memorial da prática e da sua reflexão, sujeitos à subjetividade de nossa descrição a posteriori construída.

Torna-se importante a consideração de que, embora fossem evidentes alguns limites neste novo quadro, o esforço metodológico que exigiria o trabalho com uma mostra mais reduzida, poderia garantir alguns aspectos que não desprezamos – pelo contrário,

valorizamos e queríamos resgatar: aqueles envolvidos no nível da caracterização qualitativa de produção dos registros das crianças, através da captação de esforços para recuperá-los e que seria garantida, também, pela nossa particular experiência na docência. Recuperação garantida, portanto, pela fala de quem produziu material de auto-avaliação e o propõe à análise: análise de ação, de resultado. Uma pesquisa sobre a ação a posteriori.

Assim chegamos ao recorte do material que norteou o trabalho de nossa investigação. Sua caracterização, a seleção que fizemos e a forma como efetivamente trabalhamos com ele serão os pontos que passaremos a discorrer.

➤ **CONFIRMANDO PRESSUPOSTOS, CARACTERIZANDO O MATERIAL E DETERMINANDO PROCEDIMENTOS**

Aproximando-nos dos textos (27 auto-avaliações trimestrais) pela atividade da transcrição, no movimento da *pré-análise (1)*, e reconhecendo a presença de interessantes/diversificados elementos de expressão dos conteúdos – exemplificados em variáveis como recursos de linguagem, seqüência da paragrafação, continuidade e descontinuidade da argumentação, etc – sentimos que uma análise reduzida à prescrição de categorias gerais estabelecidas a priori pela 1ª leitura superficial do material – e através da qual percorreríamos uma investigação de busca/ enquadramento de todos os conteúdos, não refletiria, por si só, apenas pela tradução em resultados numéricos, a riqueza do conteúdo dos registros das crianças e, ainda: talvez nos impedisse de investigar e problematizar a própria falta de homogeneidade dos materiais.

Sentíamos que a organização quantitativa dos dados (estabelecendo frequências das informações observadas nas materiais em a) nível estrutural e b) de registro das crianças) e o trabalho por esta decorrente com inferências não traduzia, não “combinava” com a nossa busca pela transcrição reflexiva, em diálogo, com a qualidade dos materiais que tínhamos disponíveis – enquanto exemplos de uma prática, resgate dela, movida por inquietações particulares que se desejava compartilhar.

Mais: proceder assim, não corresponderia ao nível de nossa pesquisa, que não se propõe a definir finalizações através de “verdades manipuladas quantitativamente”, sobre tão vastos questionamentos, mas apenas *inaugurar provocações a nível teórico e de ordem qualitativa, através de um ensaio de investigação que deveria ser reduzido, de acordo com nossa ambição de reflexão.*

Mesmo assim, se questões já definíramos, os dados deveriam funcionar sustentando ou não nossas pré-teses intuitivas através de categorias organizadoras que revelassem de onde estávamos partindo para afirmá-las (ou não), através de um quadro geral de análises que permitisse a fala do material selecionado, de forma objetiva, pertinente e representativa.

Escolhemos, então, envolver-nos com o próprio movimento individual dos documentos, por trimestre, a fim de percebermos a qualidade das informações aí emergentes e, então, nos valer sim, conseqüentemente, de algumas possibilidades de análise quantitativa dos resultados da mostra: a) que aspecto seria o mais presente nos vários instrumentos e o que demonstravam? e b) que tipo de colocação das crianças seria a mais freqüente e o que isso nos indicava?

Fomos, então, analisando os materiais também na sua evolução qualitativa durante o período do ano escolar: a) que adaptações os instrumentos foram ganhando e por quê? b)

como a consciência das crianças expressaram aparentemente, nos registros, terem “evoluído” nesta situação de auto-avaliação durante o ano e em relação a diferentes fichas de auto-avaliação?

Obviamente, reafirmamos, a forma como os dados se organizaram foi escolhida propositalmente para corresponder aos anseios de nossas teses iniciais e marcam escolhas inerentes a um trabalho de organização de análise de conteúdos. Foram, também, se construindo/ modificando/ aperfeiçoando no trabalho aproximado com os documentos, a fim de codificarmos as mensagens pela categorização que fomos tecendo.

Para atendermos nossas pretensões, selecionamos um grupo de cinco sujeitos para acompanhar as auto-avaliações trimestralmente produzidas como mostra representativa; estas foram compreendidas como material fechado para ser organizado: cada grupo mereceu, então, a investigação dupla sobre sua estrutura (que formatava implícita ou explicitamente o conteúdo dos registros = total de 3 modelos de auto-avaliação) e sobre a qualidade dos registros que favoreceram (total de 15 registros – trabalhos de 5 Crianças durante 3 trimestres).

Lendo os materiais, fomos buscando a semântica de determinadas expressões, analisando em que se abrangiam, *construindo classificações (2)* na busca de uma identidade (que significamos) para a diversidade dos registros: as primeiras aproximações a respostas já se esboçaram quando fomos percebendo que as auto-avaliações, enquanto instrumentos, se produziam com algumas fomatações mais ou menos definidas, expressas pelas categorias que encontrávamos em sua análise.

Em nossa investigação, procedemos não linearmente (ou seja, sem pré-direções), propondo quadros com informações que fomos manipulando a partir do que encontrávamos,

acerca da estrutura do documento (*problema 1*) e dos registros das crianças (*problema 2*), favorecendo-nos dos dados que iam sendo apresentados, confrontados, encontrados durante o trabalho de decodificação das mensagens.

Fizemos isso objetivando estabelecer conclusões e significações iniciais: a) por meio daquilo que permaneceria (ou não) nos diversos instrumentos, sobre *os elementos estruturais de uma auto-avaliação* e, enfim, b) por meio dos registros das crianças, sobre *a forma como suas “consciências” se constroem em relação a si próprias* – espaço para abriremos questões de continuidade a pesquisas futuras que reconhecemos amplas e situadas na diversidade dos campos da metafísica e da antropologia, da sociologia e da política, da psicologia e da ideologia, a partir da problematização dos significados (tão inúmeros...) do que queremos dizer nós com a tal da “autonomia reflexiva”.

Desejamos evidenciar com estas colocações que, embora admitamos o aspecto filosófico intrínseco a nossos questionamentos e indiquemos o interesse pelo aprofundamento neste campo, buscamos nos dados disponibilizados, trabalhar com categorias de análise que os organizassem, numa mostra reduzida, tendo em vista responder-nos *objetivamente* sobre o que seria o momento de auto-avaliação, o que ele refletia, buscando no material, no instrumento, nos registros, tendências para responder ao que perguntávamos – através, enfim, de inferências (atividade entendida como interpretação controlada).

Em síntese, o recorte que fizemos para a constituição do nosso corpus de análise observou os seguintes critérios:

a) quisemos delimitar para discussão as auto-avaliações anuais produzidas em nossa experiência de docência (resumindo 3 instrumentos propostos à análise);

b) considerando o ensaio e as pretensões deste projeto, tomamos para análise uma mostra mínima representativa da população submetida à auto-avaliação (5 Crianças).

Os documentos foram selecionados abrangendo crianças que passaram pela situação de auto-avaliação desde a 1ª série e que, na situação específica da 3ª série, mostraram um desempenho independente e com destaque para seu caráter descritivo extenso.

A esta seleção explicitamos os seguintes critérios subjacentes:

- *Por que crianças que desde a 1ª série tinham passado pela situação de auto-avaliação?* Porque o contato com crianças já habituadas a esta situação, poderia favorecer-nos uma discussão a partir de resultados situados em um nível de apropriação particular, a ser analisado;

- *Por que registros de crianças que construíram de forma independente?* Porque a produção assim caracterizada poderia nos garantir o trabalho com conteúdos construídos com a menor interferência possível de nossa intervenção (pois assim este momento, em tese, se caracteriza: momento de avaliação pessoal dos próprios esforços, performance e de auto-planejamento). Com isso quisemos preferencialmente eliminar de nossa análise registros reformulados por um número muito grande de intervenções que pudessem ter impresso uma qualidade tendenciosa neles, mas não eliminamos que eles expressem esta qualidade em determinados trechos, seja explícita ou implicitamente.

- *Por que preferimos registros com uma qualidade de extensão maior?* Porque a chance de que estes nos oferecessem (embora não necessariamente) maior número de dados e colocações e, assim, mais elementos de análise, pareceu-nos possível, útil e enriquecedora, quando a colocamos justaposta à caracterização de produções independentes.

Estes três critérios – a habilidade em lidar com a situação de auto-avaliação, a independência e a qualidade de extensão do registro – sintetizam, o que é importante explicitar, um quadro de crianças que, identificamos, pelo discurso da escola, como realizadoras de uma “*auto-avaliação com sucesso*” (embora o sentido desta situação, sua ideologia, a forma como se produz e o próprio conteúdo que sintetizou se abram agora a nossas análises, partindo de nossas problematizações iniciais).

Quisemos, por fim, selecionar as auto-avaliações de mesmas crianças no percurso de um ano escolar, pois intuíamos, a princípio, facilitar e enriquecer nossa investigação (o que queremos dizer que, trabalhando com registros de mesmos sujeitos, poderíamos nos valer, talvez, de um conhecimento mais profundo de suas idéias, a partir da análise de três registros e considerando seu próprio estilo de escrita e acompanhando, também, a evolução destes).

NA APARÊNCIA, O ESFORÇO PELA ESSÊNCIA DO FATO SOCIAL

“No momento da escritura, por exemplo, a palavra se processa num movimento de objetivação e tem suas marcas num produto na exterioridade. A palavra se lineariza no espaço e no tempo, adquirindo uma organização no processo de sua produção.” (SMOLKA: 1989, p. 28)

“AUTO-AVALIAÇÃO”

ou...

“AUTO-PANÓPTICO¹⁰”?

➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO¹¹

Analisar as práticas e os resultados de auto-avaliação nos significa

“... analisar a humanização se realizando através das relações sociais alienadas. Uma concepção histórico-social da formação do indivíduo

¹⁰ Alusão ao modelo de vigilância da modernidade descrito por Foucault (Panóptico de Bentahn). Seu efeito mais importante: “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.” (FOUCAULT: 1987, p. 177)

Transpomos este modelo para recuperar a provocação-foco de nosso problema, que questiona a auto-avaliação como ideologia que, em pré-tese, mascara um julgamento velado que se assina individualmente no confronto (mais ou menos) objetivo/ implícito com os critérios de “desempenho” e de conduta que marcam a cultura da escola, não potencializador da reflexão coletiva sobre a sua sociologia.

¹¹ Os materiais utilizados para nossa análise encontram-se anexados a este trabalho. Recomendamos agora sua leitura.

não pode limitar-se a analisar os processos de objetivação e apropriação que explicam a formação de determinados processos cognitivos e comportamentais, ela precisa se posicionar sobre o caráter humanizador ou alienador desses processos.” (DUARTE, 1993, p. 60)

É a tarefa que nos propomos agora.

Compreendemos os nossos materiais como formas históricas assumidas pela atividade do cotidiano escolar, regulados por sua cultura.

A análise, embora não negue a relativa autonomia do discurso, não o verá como um autarcia, pois a chave para sua inteligibilidade última, propõe-nos Fiorin (1988), não está nele mesmo, mas na formação ideológica que o governa; as determinações últimas do texto estão *nas relações de produção*.

Não pretendemos, aqui, sermos conduzidos por uma análise simplista e reducionista, que se teça em termos de “bom”, “mau”, mas antes nos enveredarmos pelos caminhos que reconhecemos como mais produtivos, que buscam nos dados que selecionamos e organizamos, a circunstância concreta que permite indicarmos os mesmos como problemáticos, tendenciosos, significativos, proveitosos, emancipadores – já posto o que por isso entendemos.

Enquanto uma forma de tecnologia do eu, iremos identificar assim a auto-avaliação, a partir dos resultados encontrados, baseados em Rose (2001), quando localizarmos o enunciado e a contextualização que 1) enfatizarem o *auto-domínio* e as *restrições* em detrimento dos próprios desejos e 2) traduzirem a própria introspecção com um vocabulário de sentimentos, crenças, paixões, desejos, valores, de acordo com um *código explicativo particular, derivado de uma fonte de autoridade*.

Tal como na avaliação escolar sobre os alunos, que contempla a auto-avaliação de traços pessoais e de comportamento e os aspectos cognitivos de aprendizagem, prevemos que a avaliação que as crianças fazem de si mesmas orientadamente tende aos dois aspectos.

O apontamento em categorias gerais do que estes instrumentos mobilizaram em reflexão, ou seja, a forma como as crianças responderam a esta formatação (desvios/ rupturas/ enquadramentos/ aproximações) em nível de produção/ reprodução, serão analisadas em alguns pontos, de forma não esgotada, em nosso 2º momento.

Isto explicamos considerando que, para precisar nosso entendimento percorreremos a análise das auto-avaliações em dois níveis: 1) Análise dos instrumentos de auto-avaliação (do modelo, de sua estrutura); e 2) Análise dos registros de auto-avaliação (do conteúdo, das elaborações das crianças).

1) Dos instrumentos de auto-avaliação e contextos de aplicação

1º Trimestre

Apresentou-se no modelo de folha pautada com o título: “Auto-Avaliação/ 1º Trimestre – 2004”.

A proposta foi conduzida a partir do pedido que cada um auto-avaliasse-se livremente, *sozinho*, refletindo sobre o 1º período de aula (Fevereiro/ Março/ Abril) com o registro em forma de texto.

Se encontrassem dificuldades para refletir, ou ao fim do trabalho, poderiam fazer uso de um pequeno quadrinho com perguntas abertas sugeridas pela professora (a fim de que tivessem idéias ou contemplassem aspectos esquecidos na auto-avaliação).

Estas perguntas foram propostas sem nenhuma fonte para elaboração que pudéssemos objetivamente indicar; a professora verbalmente orientou a necessidade da assinatura abaixo do sub-título a ser escolhido pela própria criança para seu texto.

Perguntas contempladas, na ordem respectiva, abrangeram:

1. Solicitação de tomada de consciência do estado inicial do período: resgate de expectativas e emoções.
2. Apreciação pessoal sobre as aulas, no que se refere a aulas mais gostosas e maiores dificuldades.
3. Análise pessoal sobre o comportamento e o desempenho, com sub-orientação a respeito de “conversa”, “atenção”, e qualidade de entrega de lições.
4. Opinião sobre a professora.
5. Opinião sobre as avaliações.
6. Avaliação dos aprendizados, sub-direcionada a aspectos direcionados de leitura, escrita e exercícios matemáticos. Pedido de reflexão sobre o estado atual de conhecimentos: o que se aprendeu, em que houve melhoria, no que se percebe que deve haver, no que se percebe dificuldades.
7. Identificação de transformações pessoais.
8. Reflexão para o planejamento do próximo período: desejos/ necessidades de mudança.
9. Opinião sobre a escola.

2º Trimestre

Apresentou-se em modelo de questões abertas dirigidas.

O momento foi proposto pedindo que cada um auto-avaliasse-se *sozinho*, de acordo com as questões, refletindo sobre o 2º período de aula (Maio/ Junho/ Agosto).

Se encontrassem dificuldades, poderiam solicitar auxílio a respeito das questões.

O modelo apresentado foi, também, elaborado pela professora sem fontes específicas para sua elaboração.

A estrutura, na ordem respectiva, assim caracterizou-se, após fazer menção ao período de reflexão que a criança deveria recuperar em sua análise:

1. Comentário geral (livre) sobre o período.
2. Recuperação de metas de desempenho escolar com espaço para posicionamento livre sobre “performance” pessoal diante deles.
3. Avaliação sobre pontos a permanecer e a melhorar na conduta escolar, direcionado a aspectos de comportamento, lição e amizades seguindo formatação de pontos positivos e a serem aperfeiçoados.
4. Posicionamento sobre a professora, seguindo formatação de pontos positivos e a serem aperfeiçoados.
5. Registro livre de palavras para o trimestre seguinte.
6. Assinatura e data.

3º Trimestre

O momento foi proposto pedindo que cada um se auto-avaliasse *sozinho*, de acordo com as questões, refletindo sobre o 3º período de aula (Setembro/ Outubro/ Novembro).

Se encontrassem dificuldades, poderiam solicitar auxílio a respeito dos enunciados. Orientou-se a assinatura final no documento verbalmente.

O modelo apresentado foi elaborado pela professora sem consulta a fontes específicas para a elaboração.

Sua estrutura conteve 4 partes que buscavam contemplar:

1ª) Avaliação dos aprendizados = por disciplina, apresentava-se uma lista de perguntas/ afirmações às quais as crianças tinham que se posicionar (de alguma forma) em relação a domínio de conhecimentos, aspectos procedimentais e atitudinais (acompanhar em anexo).
2ª) Avaliação em relação à “Missão” e “Metas” da Turma = solicitava-se comentário livre de modo justaposto à leitura dos textos referentes ao conteúdo da “Missão” e das “Metas da turma”.
3ª) Avaliação em relação às “Metas” pessoais = posicionamento livre da criança de modo justaposto à leitura do conteúdo das metas traçadas por ela e pela professora em seu desempenho, para o período.
4ª) Texto (livre) com o tema: “Fim da 3ª Série”.

Como partimos de antemão e a formatação dos instrumentos que apresentamos nos permite esta constatação, a auto-avaliação não se produz, corrijam-se possíveis encantamentos, na “solidão existencial”.

Organizamos a caracterização dos enunciados de auto-avaliação prescrita na estrutura dos modelos da seguinte forma¹²:

ESPAÇO PARA TEXTUALIZAR LIVREMENTE, SEM ORIENTAÇÃO	PERGUNTAS ABERTAS DIRIGIDAS COM CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNOS APRESENTADOS EXPLICITAMENTE	PERGUNTAS ABERTAS/ POSICIONAMENTOS LIVRES (COMENTAR/ OPINIAR, SE POSICIONAR...)
--	---	--

¹² Os números do quadro se referem à questão que encontramos nos instrumentos. Ver a partir da p. 88.

1º TRIMESTRE	-	1, 2, 3, 6, 8	4, 5, 7, 9
2º TRIMESTRE	1	2, 3, 4	5
3º TRIMESTRE	4	1, 2, 3	-

Consideramos que a formatação destes instrumentos intenciona funcionar, ainda aqui não analisando o formato de conteúdo que conseguiram tendenciar ou mesmo esta função, servindo de suporte, guia, orientação, direção e provocação à reflexão das crianças.

Tomamos por hora, que, nos três instrumentos, a auto-avaliação não significou uma reflexão abandonada a critérios individualmente encontrados ou selecionados interiormente, mas foi guiada, manipulada por fontes de reflexão que têm algo a dizer.

Abrangemos na **categoria 1**, todos os enunciados que provocavam na atitude da criação uma construção em seqüência e seleção de conteúdos completamente pessoal.

Na **categoria 2**, aquelas questões que exigiam delas uma avaliação baseada em alguns critérios que antecipavam a qualidade de reflexão, às vezes determinando o “o que pensar”, em outras os critérios de acordo com o que pensar, etc.

Na **categoria 3**, por fim, questões temáticas que não explicitavam, nem tendencionavam o conteúdo da reflexão.

A forma como estas questões se apresentaram permitiu-nos a construção de uma análise nos seguintes termos, considerando a caracterização de cada instrumento:

1º Trimestre – Análise da qualidade das questões e da ordem de disposição

<p style="text-align: center;">“OPINAR” / “COMENTAR”</p> <ul style="list-style-type: none"> • sobre as aulas (gostos/ dificuldades) (2) • sobre a professora (4) • sobre as avaliações (5) • sobre a escola (9) 	<p style="text-align: center;">“POSICIONAR-SE”</p> <ul style="list-style-type: none"> • sobre a qualidade do próprio comportamento (conversa/ atenção) (3) • sobre a qualidade do rendimento e dos aprendizados (leitura/ escrita/ exercícios de Matemática (6) e entrega de lições (3))
<p style="text-align: center;">“RECUPERAR MEMÓRIAS”</p> <ul style="list-style-type: none"> • mudanças sócio-perceptivas (1) • mudanças cognitivas (6) • “transformações pessoais” (7) 	<p style="text-align: center;">“PROJEÇÃO”</p> <ul style="list-style-type: none"> • apontamentos para o próximo período (desejos/ melhorias necessárias) (8) • apontamentos para desempenho pessoal dirigida a aspectos de leitura, escrita e exercícios matemáticos (6)

Assim dispostas:

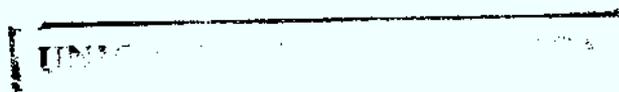
1. “Recuperar memórias” – Início do período (expectativas/ sentimentos).
2. “Opinar” – Aulas.
3. “Posicionar-se” – Comportamento e rendimento.
4. “Opinar” – Professora.
5. “Opinar” – Avaliações.
6. “Recuperar memórias” e “Projeção” – Mudanças cognitivas e esboço de plano pessoal de rendimento.
7. “Recuperar memórias” – Transformações pessoais.
8. “Projeção” – Reflexão sobre o próximo período escolar.
9. “Opinar” – Escola.

2º Trimestre – Análise da qualidade das questões e da ordem de disposição

<p>“OPINAR” / “COMENTAR”</p> <ul style="list-style-type: none">• sobre o período do trimestre (1)• sobre a professora (pontos positivos/ a serem serem aperfeiçoados) (4)	<p>“POSICIONAR-SE”</p> <ul style="list-style-type: none">• sobre a qualidade do próprio desempenho até o presente, acerca de aspectos do comportamento, de lição e relacionamento (2 e 3)
<p>“RECUPERAR MEMÓRIAS”</p> <ul style="list-style-type: none">• metas de aprendizado e de conduta escolar (2)	<p>“PROJEÇÃO”</p> <ul style="list-style-type: none">• apontamentos para plano pessoal de desempenho em comportamento, lição e relacionamento (3)• registro de idéias/ pensamentos para próximo período (5)

Nesta ordem dispostas:

1. “Opinar” – Período trimestral.
2. “Recuperar memórias” e “Posicionar-se” – Análise de evolução diante de planos de desempenho pessoal (envolvendo aspectos de comportamento, aprendizados e relacionamento).
3. “Posicionar-se” e “Projeção” – Plano prospectivo para desempenho pessoal (envolvendo aspectos de comportamento, aprendizados e relacionamento).
4. “Opinar” – Professora.
5. “Projeção” – Registro de idéias para o próximo período.



<p style="text-align: center;">“OPINAR” / “COMENTAR”</p> <ul style="list-style-type: none">• (implícito) texto temático: “Fim da 3ª Série” (4)	<p style="text-align: center;">“POSICIONAR-SE”</p> <ul style="list-style-type: none">• sobre a qualidade do próprio desempenho até o presente, acerca de aspectos de conhecimento, aprendizagem e comportamento (1, 2 e 3)• (implícito) texto temático: “Fim da 3ª Série” (4)
<p style="text-align: center;">“RECUPERAR MEMÓRIAS”</p> <ul style="list-style-type: none">• compromissos do grupo-turma (2)• metas de aprendizado e de conduta escolar (3)• (implícito) texto temático: “Fim da 3ª Série” (4)	<p style="text-align: center;">“PROJEÇÃO”</p> <ul style="list-style-type: none">• (implícito) texto temático: “Fim da 3ª Série” (4)

Assim dispostas:

1. “Posicionar-se” – Resultados escolares (domínio de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e aquisição de procedimentos).
2. “Recuperar memórias” e “Posicionar-se” – Evolução da participação pessoal diante dos objetivos do ‘grupo-turma’.
3. “Recuperar memórias” e “Posicionar-se” – Análise de evolução em relação ao plano pessoal de desempenho.
4. “Opinar”/ “Posicionar-se”/ “Recuperar memórias”/ “Projeção” (implícito) – A série.

Entendemos, assim, que os mesmos enunciados acabavam abrangendo 4 principais níveis qualitativos, que agora propomos em categorização da seguinte forma:

	QUESTÕES QUE TRABALHAVAM COM RESGATE HISTÓRICO DO PERÍODO E REFLEXÃO COMPARATIVA	QUESTÕES QUE TRABALHAVAM COM PROJEÇÃO E PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO PERÍODO ESCOLAR	QUESTÕES QUE SOLICITAVAM OPINIÃO SOBRE ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	QUESTÕES ENVOLVENDO POSICIONAMENTO DIANTE DOS RESULTADOS ESCOLARES DO PERÍODO
1º TRIMESTRE	1, 6 e 7	6 e 8	2, 4, 5 e 9	3 e 6
2º TRIMESTRE	2 e 3	3 e 5	1 e 4	2 e 3
3º TRIMESTRE	2 e 3	4 (classificação implícita)	4 (classificação implícita)	1, 2, 3 e 4 (implícita)

Classificamos na **1ª categoria** as questões que, de alguma forma, exigiam das crianças um resgate de lembranças do início do período até a sua conclusão, solicitando (mais ou menos objetivamente) que se posicionassem diante dele, das mudanças conquistadas ou que “tinham” consciência: em termos de expectativas, condutas, conhecimentos e aprendizados.

Na **2ª categoria** abrangemos as questões que poderiam constituir espaço para uma reflexão projetiva, para o planejamento dos períodos futuros da criança na escola; aqui classificamos questões que solicitavam (ou abriam espaço para) uma reflexão para o devir na escola, em relação a expectativas, desejos e/ ou esboço prévio de planos de conduta/ rendimento escolar.

A **3ª categoria** reflete as questões que constituíam espaço (ora mais, ora menos subjetivamente) para o posicionamento diante de realidades próprias da organização escolar; queremos significar com isso que aqui consideramos questões que solicitavam a reflexão das

crianças acerca de aspectos como a escola, as aulas, a professora, as avaliações e o próprio período do trimestre.

Por fim, a 4ª categoria abrangeu todos os momentos com os quais as crianças tinham que se posicionar acerca dos seus resultados na escola, no período em questão: avaliação que poderia estar relacionada a domínio de conhecimentos, formas de conduta, agilidade em determinados procedimentos, desenvolvimento de certos valores e atitudes, conquista dos objetivos disciplinares em cada área do conhecimento, etc.

Ficou evidente que todos os instrumentos procuraram contemplar (mais ou menos objetivamente) estes níveis, trabalhando com um resgate de lembranças do período com fins comparativos (categoria 1), com aproximações a planos de conduta pessoal para o próximo período (categoria 2), com o registro de opinião das crianças sobre aspectos típicos da cultura da escola (categoria 3) e com o posicionamento (a avaliação propriamente dita) de seu rendimento, em termos de domínio de saberes, procedimentos e desenvolvimento de valores/ atitudes determinados e geralmente objetivamente definidos (categoria 4).

Entre a elaboração de um e outro instrumento, situamos agora algumas considerações:

- no 2º instrumento, lemos uma direção mais centrada ao esboço de plano de rendimento/ desempenho pessoal. Os aspectos de avaliação da organização escolar no período (aulas/ avaliações/ escola) não foram direcionados (questão 1: “comente o período”); percebemos em outros momentos a solicitação de uma avaliação que foi se formatando com uma qualidade determinada, direcionada a aspectos positivos (bons/ a permanecerem) e a serem aperfeiçoados (pontos “deltas”). A menção a expectativas e emoções do início do período e a uma

avaliação sobre as necessidades de melhoria coletiva que se colocara de forma objetiva no 1º instrumento também desapareceu.

- percebemos, no último instrumento, uma maior concentração em aspectos de percepção de si, relacionados a posicionamento sobre os resultados escolares. Além disso, tanto os momentos que suscitaram planejamento da conduta pessoal como avaliação temática de aspectos da organização escolar não foram direcionados explicitamente. A extensão do último instrumento foi evidente em relação aos outros dois, com ênfase nos aspectos do rendimento escolar e avaliação objetiva/ precisa sobre metas de conduta/ desempenho.

Torna-se importante para nós discriminar desde já que os juízos que moveram a experiência de criação dos instrumentos de auto-avaliação foram de *reprodução*, estando orientados, de acordo com a organização de nossa análise, por valores próprios da cultura da escola; refletindo concepções norteadoras de homem, estudante e de conhecimento.

Estes juízos foram sendo encontrados não apenas na formatação com que se apresentaram algumas questões, mas na qualidade da orientação que se propunha à busca cognitiva das crianças que, assim, contemplavam um ideal específico de homem.

A orientação pelo resgate memorial, pelo advir projetivo, pelo planejamento de ação, por uma avaliação sobre aspectos da escola a nosso entender imediata, por uma forma de avaliar que passou a ganhar contornos de “planejamento estratégico” e de avaliação de resultados mais fechada e de enquadramento prescrito, falam de um tipo de sociedade maior, de um tipo de escola e de um tipo de produzir conhecimentos muito específicos.

Concordamos, por isso, com Freitas (1995) quando afirma que as situações de avaliação se movem por *standarts* já criados por outras autoridades que ajudam no tramite da configuração do aluno ideal e que preparam as crianças desde a imersão na instituição escolar a transitarem na cultura da medida, da categorização e classificação; isto transpomos, então, para o entendimento dos instrumentos de auto-avaliação, enquanto situações de avaliação.

Por meio da própria descrição destes instrumentos, acabamos por anteciparmo-nos aqui em respostas acerca dos conteúdos, da qualidade da “voz” nele expressa pelos registros das crianças, uma vez que esta parece tender a por eles se formatar. É o que adiante confirmaremos ou não.

É notório que a escola, como “instância de controle individual” (FOUCAULT: 1987, p. 176), mostra em suas práticas duplo funcionamento: o da *divisão* e o da *marcação*. Divisão porque trabalha natural e reprodutivamente com as questões de normalidade e anormalidade, e marcação porque, coercitivamente, reparte os sujeitos diferencialmente (quem é ele/ onde deve estar/ como caracterizá-lo, como reconhecê-lo, etc).

De acordo com Bourdieu (1998), todas as formas assumidas pelos sistemas de classificação escolares teriam em comum o esquecimento de que, enquanto instrumentos de conhecimento, estruturam práticas e correspondem a funções sociais de classificação profundamente dissimuladas: *“produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir na prática.”* (BOURDIEU: 1998, p. 187)

Complementa o autor localizando a taxinomia que exprime e estrutura a percepção escolar, enquanto forma neutralizada e irreconhecível do discurso dominante:

”Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência a neutralidade.” (Ibidem: p. 196)

Para se desembaraçar os discursos sobre o poder do discurso, então, Bourdieu propõe como saída a sociologia, ou seja, que relacionemos a linguagem às condições sociais de sua produção e de sua utilização; procurar *fora das palavras, nos mecanismos que produzem as palavras e as pessoas que as emitem e recebem, o princípio de um poder* que uma certa maneira de utilizar as palavras permite mobilizar. “O uso conforme da linguagem”, explica, não é nada mais do que *uma das condições de eficácia do poder simbólico* e uma condição que só opera sob certas condições. (Ibidem: p. 199)

Talvez este trabalho constitua a busca da sociologia de uma prática/ de um instrumento pedagógico que, na escola, não tinha esta vocação, mas que, na academia, vinha sendo provocada e questionada: vemos que a ordem dos questionamentos, a frequência da qualidade destes e a forma de evolução dos instrumentos não era dada ao acaso – acabava determinando um movimento de cooptação com o mundo escolar atestado pela evolução da qualidade de suas questões e formatação de sua estrutura.

2) *Dos registros das crianças*

“Até o homem que está no caminho a sua ‘individualização’... aceita como dadas – e consumadas – as convenções que servem de base às relações sociais e ao sistema de manipulação... e mais, apropria-se de tudo isso... A diferença reside ‘somente’ – e este ‘somente’ representa um mundo inteiro – no fato básico de que a totalidade do mundo ‘dado’ não assume para o indivíduo a aparência de quase-transcendência... Disso decorre que o indivíduo é capaz – ou pode chegar a ser – de perceber nessas estruturas acabadas da vida cotidiana com as quais se encontra, os fatores e exigências capazes de dificultar o desenvolvimento do gênero, fatores e exigências que tenham se convertido, além disso, em formalidades vazias, ou que escondam, na realidade, aquilo que não passa de aspirações e interesses de conteúdo axiológico negativo.” (HELLER, apud. DUARTE, 1993: p. 197)

A aprendizagem lingüística, de acordo com Fiorin (1988), está estreitamente ligada à produção de uma identidade ideológica que é o papel que o indivíduo exerce no interior de uma formação social – mesmo que ele imagine novos mundos, nem aí ele escapa de suas coerções.

Ao mesmo tempo, porém, que esta aprendizagem é determinada, ela é determinante, pois instaura no indivíduo um nível diferente de consciência – o espírito humano não é passivo nem sua função é apenas refletir a realidade (em seu nível aparente/ essencial).

Relevante se torna esta observação em nossos estudos, pois nos domínios da linguagem, parece não existirem afirmações apenas positivas ou negativas, mas antes complexas, simultaneamente carregadas das duas realidades:

“Quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com

a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia no que ele diz, faz alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião, etc. Ao comunicar age no sentido de fazer-fazer. Entretanto, mesmo que não pretenda que o destinatário aja, ao fazê-lo saber alguma coisa, realiza uma ação, pois torna o outro detentor de um certo saber.” (FIORIN: 1988, p. 74)

É assim que olhamos para os registros de auto-avaliação das crianças, encontrando na qualidade dos discursos as tentativas de auto-percepção de cujo valor à humanização efetiva investigamos agora.

Dada a qualidade diferenciada dos modelos elaborados, nosso esforço por caracterizar o conteúdo dos registros percorrerá uma análise trimestral dos registros.

1º Trimestre – Conteúdo dos registros e ordem (de conteúdo) da textualização “livre”¹³

As produções de auto-avaliação apresentaram-se seguindo, no geral, as orientações sugeridas em forma de questões abertas, da seguinte forma¹⁴:

PROPOSTA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4	CRIANÇA 5
1. Solicitação de tomada de consciência do estado inicial do período: resgate de expectativas e emoções.	C	C	C	C	C
2. Apreciação pessoal sobre as aulas, no que se refere a aulas mais gostosas e maiores dificuldades.	CP	C	C	CP	C

¹³ Embora não reconheçamos, conforme mostra a tabela da p. 91, esta proposta como um espaço aberto para uma textualização “livre de orientação”, consideramos que tanto o uso das orientações (das perguntas sugeridas) como a ordem de reflexão diante destas se sujeitou à produção “livre”/ pessoal das crianças, que será analisada.

¹⁴ C – CONTEMPLA NA AUTO-AVALIAÇÃO

CP – CONTEMPLA PARCIAL, IMPLICITAMENTE OU A PARTIR DE CRITÉRIOS PESSOAIS

NC – NÃO CONTEMPLA

* – ASPECTOS INTRODUZIDOS PELA REFLEXÃO PESSOAL DA CRIANÇA

3. Análise pessoal sobre o comportamento e o desempenho, com sub-orientação a respeito de “conversa”, “atenção” e qualidade de entrega de lições.	CP	C	CP	CP	C
4. Opinião sobre a professora.	C	C	C	C	C
5. Opinião sobre as avaliações.	NC	C	C	C	C
6. Avaliação dos aprendizados, sub-direcionada a aspectos direcionados de leitura, escrita e exercícios matemáticos. Pedido de reflexão sobre o estado atual de conhecimentos: o que se aprendeu, em que houve melhoria, no que se percebe que deve haver, no que se percebe dificuldades.	CP	C	CP	NC	C
7. Identificação de transformações pessoais.	CP	C	C	NC	C
8. Reflexão para o planejamento do próximo período: desejos/ necessidades de mudança.	C	C	CP	NC	C
9. Opinião sobre a escola.	C	C	C	C	C
*	<ul style="list-style-type: none"> - Designa nomes referindo-se a “problemas” de disciplina - Sugere nível de dificuldade a ser assumido na série - Introduz desenho relacionado a conteúdos aprendidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz conclusão final para o texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta matérias prediletas - Noticia novidade (a chegada de amiga nova ao grupo) - Faz menção à expectativa pelo recebimento do boletim - Introduz comentário sobre a monitora da turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona falas da mãe duas vezes para apoiar fontes de reflexão sobre caracterização da série - Introduz elemento de humor para comentar necessidade de melhorias de conduta - Assume responsabilidade por comportamentos sociais “sem pensar” - Questiona e exige a entrega de conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduz conclusão final para o texto

				finais; refere-se à atividade que quer exercer no futuro	
--	--	--	--	---	--

Os conteúdos que encontramos envolvendo cada proposta são por nós, agora, explicitados:

PROPOSTAS E CONTEÚDOS ENCONTRADOS¹⁵
<p>TÍTULO</p> <p>(1) Eu e minha escola (2) Super 3ª A (3) A 3ª Série A 2004 (4) Lado bom x Lado ruim (5) A 3ª Série A (1º Trimestre)</p>
<p>1. Solicitação de tomada de consciência do estado inicial do período: resgate de expectativas e emoções</p> <p>EXPECTATIVAS</p> <p>(1) Achava que ia ser difícil (mas tudo se passou) Achava que não ia passar de ano (...) Esperava ter ficado um pouco melhor em Português...</p> <p>(2) Estava esperando uma 3ª série muito difícil (porque a 2ª foi meio difícil... Mas percebi que não é tão...)</p> <p>EMOÇÕES/ SENTIMENTOS</p> <p>(1) Era medroso</p> <p>(2) Tinha medo de muita coisa, mas mais de Geografia (porque eu era muito ruim...)</p> <p>(3) Tinha medo que fosse mal em Ciências e Geografia (porque na 2ª série eu não gostava mas esse ano essas matérias são quase as minhas preferidas)</p> <p>(4) Achava a 3ª série bem difícil (agora eu descobri: ela é fácil e difícil ao mesmo tempo. Um dia a minha mãe disse: "O segredo da 3ª série é 'pensar'", naquele mesmo dia eu não conseguia fazer uma lição, então eu pensei, pensei e pensei. Quando cheguei na classe a tia falou que eu fui o único que tinha ganhado '5 estrelas'. (...) Morria de medo de repetir de ano, mas agora estou mais aliviado.</p> <p>(5) Tinha medo de a professora ser chata ou pior, neurótica (mas vejo que me enganei porque levo uma bronquinha mas ela não é chata)</p> <p>OUTROS ASPECTOS GERAIS DE MEMÓRIA DO TRIMESTRE</p> <p>(2) Nossa chegada foi bem legal (porque fizemos umas tarefas muito legais e interessantes) (...) <i>Conclusão final:</i> Eu adorei este trimestre e aprendi muito</p> <p>(3) Acho que conversei mais do que devia (porque passamos muito tempo sem nos falar) (...) Entrou uma menina... que nasceu aqui no Brasil mas veio dos Estados Unidos e tem 8 anos</p> <p>(5) A minha chegada foi legal. A professora e os colegas me receberam super bem. <i>Conclusão final:</i> A 3ª Série A está muito legal</p>
<p>2. Apreciação pessoal sobre as aulas, no que se refere a aulas mais gostosas e maiores dificuldades</p> <p>MAIS GOSTOSAS/ MAIS "LEGAIS"</p> <p>(2) As aulas foram muito legais, mas tiveram algumas chatas (as chatas eram chatas porque eu e a classe conversamos demais, as legais foram legais porque poucos conversamos ou porque tiveram questões legais e engraçadas). Gostei mais das aulas de Ciências (porque falavam coisas super interessantes e legais)</p> <p>(3) As aulas foram muito legais inclusive as de Ciências</p>

¹⁵ Os números aqui indicados indicam a criança que procedeu com o registro. A indicação das reticências foi usada para expressar que o conteúdo que segue nos registros originais não foi utilizado. Os parênteses, por sua vez, expressam conteúdos adicionais transpostos por conotarem algum valor conclusivo que consideramos interessante da reflexão das crianças. As reticências guardadas pelos parênteses indicam quebra de seqüência, no texto original, da reflexão sobre a proposta analisada.

(5) Desde sempre foram ótimas e eu adoro, já adorei e creio continuar adorando Português, História e Geografia, também gosto muito de Ortografia.

DIFICULDADES

(1) As aulas estão muito fáceis

(2) Tiveram muitas coisas difíceis para mim, mas a mais difícil foi a “Adaptação” (*tema de estudos em Ciências*) porque tiveram muitas informações e não deu para guardar tudo na cabeça

(3) A matéria que mais gosto é Matemática, então esta é a matéria que acho mais fácil. Neste ano acho que nada foi difícil

(4) A 3ª série não é tão fácil quanto a 2ª (na 2ª as lições de casa variam entre 1, 2 e até 3 lições, já na 3ª, vêm 2, 3, 4 ou até 5

(5) Matemática é a matéria que mais mistura dificuldade com facilidade e com mais um toque de divertimento

(...) Tenho dificuldades com o livro de Matemática...

3. Análise pessoal sobre o comportamento e o desempenho, com sub-orientação a respeito de “conversa”, “atenção” e qualidade de entrega de lições

COMPORTAMENTO (AMIGOS)

(2) Eu acho que estou me dando muito bem mas às vezes eu arrumo umas briguinhas

(4) Nem sempre é bom, às vezes eu xingo uma pessoa (mas eu admito: faço sem pensar)

CONVERSA

(2) Acho que me comportei mais ou menos, porque teve vezes que conversei muito e teve vezes que não conversei nada

(3) Estou conversando menos

(5) Converso e às vezes eu chego a conversar demais (e a professora chega a me chamar a atenção mais de 3 vezes)

ATENÇÃO

(2) Não foi boa mas eu me esforcei para prestar bastante... Não foi tão boa porque eu conversei muito

(3) Acho que foi boa (eu até ganhei uma vez no Quadro 5 estrelas)¹⁶

LIÇÕES (E CAPRICHOS)

(1) Gostei de fazer todas (e ficar livre...)

(2) Capricho bastante, tanto de classe como de casa porque eu gosto de pintar e desenhar, também de escrever.

(5) Acho que devo melhorar

4. Opinião sobre a professora

(1) Muito legal, engraçada

(2) Muito, mas muito legal porque ela é meio calminha e é muito carinhosa

(3) Foi uma das professoras mais legais e atenciosas que já tive (...) Achei que a ajudante Luciana é muito legal

(4) Uma das professoras mais legais e mais fantásticas que eu já conheci... Você também é a professora mais legal, criativa e esperta...

(5) É muito legal (e muito boa professora), ela explica o que a gente não sabe com calma para que todos entendam. Às vezes ela não explica direito (mas mesmo assim é ótima professora)

5. Opinião sobre as avaliações

(2) Foram mais ou menos legais porque tiveram muitas questões e muitos desenhos para pintar

(3) Nesse ano, achei que elas foram fáceis, mas foram muito compridas. A que eu mais gostei foi a de Matemática (e ela foi a que eu fiz mais rápido e foi a mais comprida) (...) Eu acho que eu vou tirar no boletim pelo menos “dois B”

(4) É mais “puxado”, em Ciências a prova foi até um pouco fácil, em História foi difícil, mas eu me superei, em Português eu achei que tinha ido bem, mas ninguém tirou A (*menção ao comentário da professora; até aquele momento as crianças não haviam visto ainda os resultados da avaliação*). Eu não sei por que isso aconteceu

¹⁶ 2ª menção a um quadro da classe em que as crianças marcavam a avaliação da professora sobre suas atividades. Uma lição de destaque em termos de elaboração, criatividade, empenho e conteúdo era merecedora das “5 estrelas”.

(uma vez que...) eu quero ser escritor quando eu crescer! Eu exijo o meu conceito

(5) Foram muito legais e eu acho isso mas não sei explicar por quê

6. Avaliação dos aprendizados, sub-direcionada a aspectos direcionados de leitura, escrita e exercícios matemáticos. Pedido de reflexão sobre o estado atual de conhecimentos: o que se aprendeu, em que houve melhoria, no que se percebe que deve haver, no que se percebe dificuldades

APRENDIZADOS

(1) A fazer tudo com o capricho (por isso eu cheguei até aqui)

(Desenho): o Planeta Terra, seus hemisférios, a Linha do Equador e a localização do Colégio

(2) Aprendi muita coisa sobre adaptação, algumas coisas sobre ecossistema, simetria, mais coisas sobre divisão, porque existe o dia e a noite, as estações do ano, o começo do Brasil, e várias outras

(5) Aprendi muitas coisas interessantes como: como acontecem as estações do ano, como a Terra gira (a translação e a rotação), etc

LEITURA

(2) Está boa (porque agora eu leio muito, mas muito mais)

(3) Melhorou muito... (...) Estou lendo mais

(5) Leio muito bem

ESCRITA

(2) Mais ou menos, porque às vezes eu escrevo mal e com letra feia...

(3) Também melhorou, nos dois sentidos: de escrever mais e de escrever melhor

(5) Escrevo muito bem (não de acentos ou caligrafia), mas de histórias ótimas

EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA

(2) São legais e fáceis (porque têm questões bem fáceis e divertidas)

(5) Não estou muito bem e não entendo vários problemas do livro

A MELHORAR

(1) Em Português: as minhas histórias deveriam ser mais criativas

(2) Na conversa, na escrita e na colocação de acentos

(5) Acho que preciso melhorar porque eu converso e às vezes eu chego a conversar demais... No resto acho que não preciso melhorar muito mas sempre é preciso melhorar um pouco (...) Acho que preciso melhorar no meu capricho nas lições (...) Tenho dificuldades com o livro de Matemática e preciso melhorar nisso. Já no resto eu já melhorei

7. Identificação de transformações pessoais

(1) Mudei no comportamento (com essa professora)

(2) Leio muito, mas muito mais (...) Mudei em todas as matérias e as que eu mudei mais foram Ciências e Português porque eram as mais difíceis, agora são as mais fáceis

(3) A minha leitura melhorou muito, então a minha escrita também melhorou, nos dois sentidos: de escrever mais e de escrever melhor (...) Mudei em várias coisas, como: na conversa (porque estou conversando menos) e na leitura (porque estou lendo mais)

(4) Morria de medo de repetir, mas agora estou mais aliviado

(5) (Tenho dificuldade com o livro de Matemática e preciso melhorar nisso). Já no resto eu já melhorei

8. Reflexão para o planejamento do próximo período: desejos/ necessidades de mudança

DESEJOS

(1) Que seja um pouco mais fácil (e o 3º o mais difícil de todos...)

(2) Que continue assim e eu quero melhorar muito...

(3) Que continue a mesma coisa mas quero melhorar muito em todas as matérias (...) Quero que no ano que vem a Luciana (ajudante de sala) seja a professora da 3ª, 2ª ou da 4ª.

(5) Espero que ele seja melhor

OPINIÃO SOBRE MUDANÇAS NECESSÁRIAS

(1) Fulano, Fulano, Fulano e etc deveriam parar de zoar com o outro, inclusive comigo, (porque é uma falta de educação)

(5) Que **todos** (inclusive eu) se comportem melhor nas aulas

9. Opinião sobre a escola

- (1) Deveria ser mais justa e ligada às coisas que acontecem, em vez de se preocupar com câmeras
 (2) É hiper boa, tem professores ótimos, funcionários legais, alunos legais, faculdades boas e muitas outras coisas que a deixam bonita e educativa
 (3) É muito legal (estou aqui há sete anos e aqui tenho muitos amigos)
 (4) É a melhor escola de Itu, com professores ótimos e inspetoras ótimas – além de serem bravas

Ordem de registro dos conteúdos¹⁷ e qualidade da abordagem encontrada na textualização individual “livre”:

CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4	CRIANÇA 5
1 – C (Resgata idéias, expectativas, sentimentos)	1 – C	1 – C	1 – C (Menciona expectativas) * Chama à reflexão a fala da mãe para ensaiar caracterização da série	1 – C (Comenta o início do ano)
2 – CP (Avalia a dificuldade das aulas)	2 – C	6/ 7 – CP (Avalia a melhoria de sua leitura e escrita)	4 – CP (Avalia a dificuldade da série)	1/ 4 – C (Menciona sentimento de medo em relação a professora e sua opinião sobre ela)
1/ 6 – C (Retorna ao item 1: expectativas e avaliação sobre desempenho ao escrever)	3 – C	2 – C (Refere-se às aulas mais legais)	3 – CP * Responsabiliza-se por comportamento social “sem pensar”	2/ 8 – C (Fala das aulas que mais gosta e que pretende continuar gostando)
4 – C	4 – C	5 – C	1 – C (Explica medo anterior sobre a série se referindo à fala da mãe) 7 – CP	2/ 6 – C (Comenta a dificuldade em relação a uma matéria; a conversa e pontua necessidades de melhoria)
3/ 7 – CP (Identifica sua “mudança de comportamento”)	6 – C	6 – C	4 – C	5 – C
9 – C	7 – C	3/ 6/ 7 – CP	9 – C	3/ 6/ 7 – C (Dá

¹⁷ Os números da tabela se referem à numeração que construímos na p. 88, ou seja, às propostas (questões abertas) de reflexão sugeridas para a construção da auto-avaliação no 1º trimestre. Procuramos fazer com que a tabela explicitasse a qualidade com que se mostrou a disposição dos conteúdos (seu tratamento parcial ou original e as ausências) na produção individual.

		(Refere-se à melhoria na conversa e na leitura)		exemplos do que aprendeu, localiza novas necessidades de mudança, posiciona-se no capricho, no desempenho em leitura, escrita e Matemática)
8 - C * (Propõe uma sugestão de caracterização geral para a série) * (Nomeia crianças que agem com "falta de educação")	8 - C	9 - C	3 - CP (Refere-se a condutas que devem ser melhoradas na escola, como se esquecer de certas atividades. * Faz isso com humor)	8 - C
3/ 6/ 7 - CP * Desenho (Menciona mudança das lições e ilustra um conteúdo de aprendizado)	9 - C	8 - CP (Coloca desejos para o 2º trimestre)	1 - CP	*Introduz conclusão final
/	3 - C (Complementa análise com comportamento social)	2 - C * Menciona a matéria que mais gosta e que mais acha fácil, portanto	1 - C (Novo retorno às expectativas da série)	/
	5 - C	4 - C	5 - C * (Questiona a qualidade e exige os conceitos do trimestre)	
	* Introduz conclusão final	3 - CP (Avalia sua atenção nas aulas) * Introduz a notícia da chegada da amiga nova no trimestre) * Registra expectativas sobre conceitos no Boletim) * Comenta da auxiliar de classe)		
Não contempla 2 - Aulas que mais gosta 3 - Avaliação sobre a conversa e atenção nas aulas 5 6 - Não avalia sua leitura e o desempenho em exercícios matemáticos 7 - Não sinaliza mais de uma transformação	/	Não contempla 3 - Avaliação sobre a qualidade das lições/ capricho 6 - O que aprendeu? Como resolve exercícios em Matemática? 8 - Quais mudanças seriam necessárias	Não contempla 2 - Quais aulas mais gosta 3 - Como está na conversa, na atenção e na entrega das lições/ capricho 6 7 - Não sinaliza mais de uma transformação pessoal 8	Não contempla 9 - Avaliação da escola

pessoal				
---------	--	--	--	--

Percebemos que as 5 crianças seguiram mais ou menos a qualidade sugerida como “orientação” da produção, embora não em seqüência e embora, também, demonstrando um uso não linear completamente formatado pela proposta, mesmo que esta tenha se mostrado permeadora; todas partiram do resgate do início do período escolar e continuaram contemplando, com maior ou menor autonomia e completude, como demonstra a última organização dos registros, perguntas envolvendo a qualidade das aulas (exceção da criança 4), a análise pessoal a respeito do próprio comportamento em classe e na produção das lições, a avaliação da professora, a avaliação sobre as avaliações (com exceção da criança 1), análise sobre os próprios aprendizados (com exceção da criança 4), identificação de transformações pessoais (com exceção da criança 4), relato de expectativas e projeções para período futuro (exceção da criança 4) e avaliação da escola (exceção da criança 5).

Identificamos nos resultados encontrados 3 níveis de conteúdos que apresentaremos em qualificação. Iremos também reproduzir a qualidade dos registros que consideramos por categoria, individualmente.

1) CONTEÚDOS QUE MOSTRARAM UMA TENDÊNCIA MAIOR DE ENQUADRAMENTO OU IDENTIFICAÇÃO NATURALIZADA COM CULTURA DA ESCOLA E/ OU DA FAMÍLIA

Criança 1:

[A série] Achava que ia ser difícil (mas tudo se passou)/ Achava que não ia passar de ano

Era medroso

As aulas estão muito fáceis

[A professora] Muito legal, engraçada

Aprendi a fazer tudo com o capricho (por isso eu cheguei até aqui)

Em Português as minhas histórias deveriam ser mais criativas

[Próximo trimestre] Que seja um pouco mais fácil (e o 3º o mais difícil de todos...)

Fulano, Fulano e etc deveriam parar de zoar com o outro, inclusive comigo, (porque é uma falta de educação)

Criança 2:

Estava esperando uma 3ª série muito difícil

Tinha medo de muita coisa, mas mais de Geografia (porque eu era muito ruim...)

Nossa chegada foi bem legal (porque fizemos umas tarefas muito legais e interessantes)

As aulas foram muito legais, mas tiveram algumas chatas (as chatas eram chatas porque eu e a classe conversamos demais, as legais foram legais porque pouco conversamos ou porque tiveram questões legais e engraçadas). Gostei mais das aulas de Ciências (porque falavam coisas super interessantes e legais)

[Aulas] Tiveram muitas coisas difíceis para mim

Eu acho que estou me dando muito bem mas às vezes eu arrumo umas briguinhas

Acho que me comportei mais ou menos, porque teve vezes que conversei muito e teve vezes que não conversei nada

[Atenção] Não foi boa mas eu me esforcei para prestar bastante... Não foi tão boa porque eu conversei muito

[Lições] Capricho bastante, tanto de classe como de casa porque eu gosto de pintar e desenhar, também de escrever

[A professora] Muito, mas muito legal porque ela é meio calminha e é muito carinhosa

Aprendi muita coisa sobre adaptação, algumas coisas sobre ecossistema, simetria, mais coisas sobre divisão, porque existe o dia e a noite, as estações do ano, o começo do Brasil, e várias outras

[Avaliação sobre sua escrita] Mais ou menos, porque às vezes eu escrevo mal e com letra feia

[Exercícios de Matemática] São legais e fáceis (porque têm questões bem fáceis e divertidas)

[Onde melhorar] Na conversa, na escrita e na colocação de acento

Leio muito, mas muito mais

Mudei em todas as matérias e as que eu mudei mais foram Ciências e Português porque eram as mais difíceis, agora são as mais fáceis

[O próximo trimestre] Que continue assim e eu quero melhorar muito

[A escola] É hiper boa, tem professores ótimos, funcionários legais, alunos legais, faculdades boas e muitas outras coisas que a deixam bonita e educativa

Criança 3:

Tinha medo que fosse mal em Ciências e Geografia

Acho que conversei mais do que devia

As aulas foram muito legais inclusive as de Ciências

A matéria que mais gosto é Matemática, então esta é a matéria que acho mais fácil. Neste ano acho que nada foi difícil

Estou conversando menos

[Atenção] Acho que foi boa (eu até ganhei uma vez no Quadro 5 Estrelas)

[Professora] Foi uma das professoras mais legais e atenciosas que já tive

Nesse ano, achei que elas [as avaliações] foram fáceis, mas foram muito compridas. A que eu mais gostei foi a de Matemática (e ela foi a que eu fiz mais rápido e foi a mais comprida)

Melhorou muito [a leitura]/ Estou lendo mais

[A escrita] Também melhorou, nos dois sentidos: de escrever mais e de escrever melhor

A minha leitura melhorou muito, então a minha escrita também melhorou, nos dois sentidos: de escrever mais e de escrever melhor

Mudei em várias coisas, como: na conversa (porque estou conversando menos) e na leitura (porque estou lendo mais)

[O próximo trimestre] Que continue a mesma coisa mas quero melhorar muito em todas as matérias

[A escola] É muito legal (estou aqui há sete anos e aqui tenho muitos amigos)

Criança 4:

Achava a 3ª série bem difícil (agora eu descobri: ela é fácil e difícil ao mesmo tempo. Um dia a minha mãe disse: “O segredo da 3ª série é ‘pensar’, naquele mesmo dia eu não conseguia fazer uma lição então eu pensei, pensei e pensei. Quando cheguei na classe a tia falou que eu fui o único que tinha ganhado ‘5 estrelas’”)

A 3ª série não é tão fácil quanto a 2ª (na 2ª as lições de casa variam entre 1, 2 e até 3 lições, já na 3ª vem 2, 3, 4 ou até 5)

[O comportamento] Nem sempre é bom, às vezes eu xingo uma pessoa (mas eu admito: faço sem pensar)

[A professora] Uma das professoras mais legais e mais fantásticas que eu já conheci... Você também é a professora mais legal, criativa e esperta

[A escola] É a melhor escola de Itu, com professores ótimos e inspetoras ótimas – além de serem bravas

Criança 5:

[A professora] Levo uma bronquinha mas ela não é chata

A minha chegada foi legal. A professora e os colegas me receberam super bem

[As aulas] Desde sempre foram ótimas e eu adoro, já adorei e creio continuar adorando Português, História e Geografia, também gosto muito de Ortografia

Tenho dificuldades com o livro de Matemática...

Converso e às vezes eu chego a conversar demais (e a professora chega a me chamar a atenção mais de 3 vezes)

[Capricho] Acho que devo melhorar

[A professora] É muito legal (e muito boa professora), ela explica o que a gente não sabe com calma para que todos entendam. Às vezes ela não explica direito (mas mesmo assim é ótima professora)

[Avaliações] Foram muito legais e eu acho isso mas não sei explicar por quê

Aprendi muitas coisas interessantes como: como acontecem as estações do ano, como a Terra gira (a translação e a rotação), etc

Leio muito bem

Escrevo muito bem (não de acentos ou caligrafia, mas de histórias ótimas)

[Matemática] Não estou muito bem e não entendo vários problemas do livro

Acho que preciso melhorar porque eu converso e às vezes eu chego a conversar demais... No resto acho que não preciso melhorar muito mas sempre é preciso melhorar um pouco (...) Acho que preciso melhorar no meu capricho com as lições (...) Tenho dificuldades com o livro de Matemática e preciso melhorar nisso. Já no resto eu já melhorei

[Expectativas] Que todos (inclusive eu) se comportem melhor nas aulas

2) CONTEÚDOS QUE EXPRESSARAM INICIATIVAS DE COMENTÁRIOS OU COLOCAÇÕES A PARTIR DE CRITÉRIOS NÃO ORIENTADOS

Criança 1:

[Introduz expectativa e a caracterização trimestral a longo prazo para a série] Que seja um pouco mais fácil (e o 3º o mais difícil de todos...)

Criança 2:

[Comparação entre séries] Estava esperando uma 3ª série muito difícil (porque a 2ª série foi meio difícil)

Criança 3:

[Justificativa social (e não de resignação) para o comportamento da conversa] Acho que conversei mais do que devia porque passamos muito tempo sem nos falar

[Relato da chegada de colega] Entrou uma menina... que nasceu aqui no Brasil, mas veio dos Estados Unidos e tem 8 anos.

[Comentário sobre a auxiliar de classe] Achei que a ajudante Luciana é muito legal (...) Quero que no ano que vem a Luciana seja a professora da 3ª, 2ª ou da 4ª Série

[Menção ao boletim escolar] Eu acho que eu vou tirar no boletim pelo menos “dois B”

Criança 4:

[Relato de experiência] Achava a 3ª série bem difícil (agora eu descobri: ela é fácil e difícil ao mesmo tempo. Um dia a minha mãe disse: “O segredo da 3ª série é ‘pensar’”, naquele mesmo dia eu não conseguia fazer uma lição então eu pensei, pensei e pensei. Quando cheguei na classe a tia falou que eu fui o único que tinha ganhado ‘5 estrelas’) (...) Minha mãe sempre me falou que a 3ª, 5ª e 7ª séries são as mais difíceis, então morria de medo de repetir, mas agora estou mais aliviado

[Comparação entre séries] A 3ª série não é tão fácil quanto a 2ª (na 2ª as lições de casa variam entre 1, 2 e até 3 lições, já na 3ª vem 2, 3, 4 ou até 5)

Criança 5:

3) CONTEÚDOS QUE DEMONSTRARAM POSSIBILIDADES/ ENSAIOS DE REFLEXÃO DE OPOSIÇÃO ÀS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Criança 1:

[Contraponto de expectativa em relação à avaliação escolar] Esperava ter ficado um pouco melhor em Português

[Comentário sobre a escola] Deveria ser mais justa e ligada às coisas que acontecem, em vez de se preocupar com “câmeras” (filmadoras)

[Introduz o elemento “liberdade”] Gostei de fazer todas [as lições] e ficar livre

Criança 2:

[Refere-se a impossibilidade de acompanhar a estrutura das aulas] Tiveram muitas coisas difíceis, mas a mais difícil foi a “Adaptação” (*tema de estudos em Ciências*) porque tiveram muitas informações e não deu para guardar tudo na cabeça

[Crítica à estrutura das avaliações] Foram mais ou menos legais, porque tiveram muitas questões e muitos desenhos para pintar

Criança 3:

[Crítica à estrutura das avaliações] ... Foram muito compridas

Criança 4:

[Contesta os conceitos] ... Em Português eu achei que tinha ido bem, mas ninguém tirou A (*menção ao comentário da professora; até aquele momento as crianças não haviam visto ainda os resultados da avaliação*). Eu não sei por que isso aconteceu (*uma vez que...*) eu quero ser escritor quando eu crescer! Eu exijo o meu conceito!

Criança 5:

[Crítica não elogiosa à professora] Às vezes, ela não explica direito

[Explicita uma expectativa de natureza social a respeito do papel da professora] Tinha medo de a professora ser chata, ou pior, neurótica

[Propõe critérios escolares e escolhe os próprios como válidos] Escrevo muito bem (não de acentos ou caligrafia, mas de histórias ótimas)

Percebemos nestes registros de auto-avaliação a tendência muito maior do diálogo com a cultura da escola e com seus valores, ideais e vocabulários, muitos dos quais partilhados pelo ideário familiar (1º nível) e alguns espaços que emergiram transpondo algumas iniciativas de reflexão ou descrição das crianças a respeito de fatos ou aspectos pontuais/ aleatórios (2º nível) e outros que pareceram-nos mais próximos de uma possível discussão a respeito da historicidade das situações escolares (3º nível) – ou seja, que poderiam favorecer o desvelamento deste aspecto, pelo potencial qualitativo que expressaram.

Julgamos necessário aprofundar a significação que imprimimos a cada categoria e, o fazendo, paralelamente, tecer algumas análises que confirmaram nossas pré-teses iniciais e a argumentação que nos ofereceu apoio durante nossa problematização.

Na 1ª Categoria (Conteúdos que mostraram uma tendência maior de enquadramento ou identificação naturalizada com cultura da escola e/ ou da família) abrangemos todas as falas das crianças que pareceram-nos refletir um tratamento aparentemente naturalizado em relação a escola e uma adesão a seus princípios, valores, exigências que não os questiona, mas (seja sob avaliação positiva ou negativa de si mesmo em relação a eles), encontra, neles, objeto de parâmetro de comportamento, conduta e rendimento.

Quando as crianças avaliam-se a partir de palavras como “ter capricho”, “ter criatividade”, “ter dificuldade”, “conversar”, “haver falta de educação”, “se comportar melhor”, “ter atenção”, “necessidade de melhorar”, “escrever e ler mais”, elas estão partindo de critérios externos para se encontrarem/ se definirem enquanto sujeitos de uma cultura específica, a da escola – cujos valores parecem ser partilhados pela família, reproduzindo a ideologia da meritocracia. Como podemos encarar ausências de uma avaliação baseada em critérios de solidariedade, trabalho em grupo e cooperação, entre outros?

Quando se olham a partir de conclusões como “aprendi; por isso cheguei até aqui” (Criança 1), “não entendo” (Criança 5) “que o próximo trimestre seja o mais difícil” (Criança 1), “tinha medo [da disciplina] porque eu era muito ruim [no ano anterior, na mesma disciplina]” (Criança 2), “preciso melhorar, no restante já melhorei” (Criança 5), elas expressam uma cultura do esforço e do mérito pessoal naturalizada, ao lado de uma reprodução da legitimidade da autoridade da escola, reconhecida socialmente por ser a instituição que recompensa, que pode não ser inteligível, que é mais difícil conforme a passagem do tempo, e que tem autoridade para dizer quem é bom, ruim e onde se deve melhorar para continuar na corrida.

Quando, por fim, as crianças registram passagens traduzidas por expressões ou vocabulários deste tipo: “passar de ano”, “aulas”, “Geografia, Matemática, Português...”,

“pensar”, “ganhar 5 estrelas”, “aprendi sobre ecossistemas/ dia e noite/ simetria/ divisão, leitura, escrita...” torna-se evidente a nós como a auto-avaliação reproduz a formatação da escola no nível das consciências individuais: com a sua fragmentação do tempo, do conhecimento, com sua lógica da seriação, de classificação e de ideologia de homem reflexivo, por exemplo.

Na **2ª Categoria** (Conteúdos que expressaram iniciativas de comentários ou colocações a partir de critérios não orientados), embora não constitua um plano a ser aprofundado em nossa análise, quisemos refletir/ atestar a tendência existente e que se torna aberta/ usada pelas crianças de construir relatos ou de estabelecer reflexões não orientadas; quanto ao conteúdo das mesmas, nestes materiais, eles alcançaram a iniciativa de se querer propor a qualidade da série (Criança 1), de se comparar séries (Criança 2 e 4), de se justificar um comportamento não a nível individual, de se relatar a chegada de uma amiga e de fazer menção às expectativas sobre o boletim escolar (Criança 3) e de testemunhar/ aconselhar reflexões sobre experiências familiares e de se estabelecer comparações entre séries (Criança 4).

E, por fim, na **3ª Categoria**, (Conteúdos que demonstraram possibilidades/ ensaios de reflexão de oposição às formas de organização escolar), selecionamos trechos que, a nosso ver, constituem ou poderiam constituir pontos de discussão a respeito do funcionamento da escola (Criança 1), de sua avaliação (Crianças 2, 3, 4 e 5), de suas atividades (Criança 1), de seus métodos (Criança 2) e profissionais (Criança 5), pois refletiram ensaios de contestação, questionamento, condenação, exigência e crítica não elogiosa.

Não queremos dizer que estes trechos refletem posicionamentos libertadores em nossa análise (em um plano de idealização), uma vez que compreendemos todos os conteúdos

como, em algum nível, potencialmente humanizadores e reveladores do processo de humanização – de apropriação da cultura.

Percebemos também, de modo geral nestes registros, um movimento pelo qual as crianças parecem sempre estar justificando suas colocações, significando-as ou retomando-as.

Com isto queremos dizer que quando a Criança 3 diz, por exemplo, que conversou mais do que devia, ela se posiciona dizendo que isso ocorreu porque, em sua opinião, havia ficado muito tempo sem falar com seus colegas; a descrição destas justificativas poderia se estender, mas não o faremos aqui. Apenas atentamos este fato que a leitura nos permitiu identificar: na auto-avaliação, as crianças mostraram se esforçar por trabalhar com a significação dos conceitos que operavam sua reflexão intelectual.

Mas este mesmo movimento também gerou espaços em branco, traduzidos não só por registros explícitos, como o da Criança 5, que, ao se posicionar sobre as avaliações trimestrais, comenta que as achou “legal”, mas que não sabe explicar por quê. Da mesma forma, quando as crianças colocaram, por exemplo, que as aulas foram “legais”, que a professora é “super legal”, que tiveram “dificuldades” ou que aprenderam coisas “interessantes”, que mudaram de “comportamento” durante as aulas, que “a escola é a melhor”, encontramos um nível de reflexão bastante inicial e superficial, que demonstra a dificuldade em caracterizar uma semântica que parece se reproduzir um discurso, sem significá-lo ou encontrar sua gênese mais profunda e que fica, assim, no nível da aparência e da abstração ideal dos fenômenos.

Por fim, através de registros como “achava que tudo ia ser difícil, mas se passou” (Criança 1), “tinha medo que fosse mal em Ciências e Geografia... mas esse ano essas

matérias são quase as minhas preferidas” (Criança 3), “achava a 3ª série bem difícil, agora descobri, ela é fácil e difícil ao mesmo tempo” (Criança 4), “tinha medo de a professora ser chata, ou pior, neurótica, mas vejo que me enganei” (Criança 5) somados a outros parecidos e àqueles que se colocam a respeito da professora e da escola (com exceção da criança 5 que não se posicionou sobre o último ponto e da criança 1, que parece reproduzir uma fala adulta a respeito da escola, e da colocação de câmaras filmadoras), percebemos uma tendência à uma avaliação sobre a evolução do período feliz, que supera sentimentos/ expectativas negativas e finda o período com sensações de auto-realização e tranquilidade maiores – pelo menos, aparentemente falando aquilo que se gostaria de escutar: que se aprendeu, que se superou, que se está no caminho certo, que há coisas a melhorar (sempre haverão...) e que se “corrigiram” expectativas negativas.

2º Trimestre – Conteúdo dos registros

Segue o conteúdo do registro de acordo com a ordem e a qualidade de abordagem da criança, que mereceu, antes da descrição, nossa categorização (Ex: menção a aspectos de comportamento, aprendizado, trimestre, expectativas, etc...) em movimento semelhante ao que fomos construindo para a análise do 1º Trimestre.

PROPOSTA: Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele	
Criança 1	Comportamento – Achei um pouco “delta” [com aspectos a melhorar] meu comportamento Aprendizados – No que aprendi, foi legal Trimestre – Gostei mais [por causa das provas] Avaliações – [por causa delas, gostei mais do 2º trimestre], a professora dividiu em partes as avaliações Expectativas – Espero que o próximo seja muito melhor Relato de atividades/ Aulas – Gostei de Ciências, porque a gente estudou sobre o clima e fomos ao laboratório. Passeios foram muito bons e gostei mais quando fomos para a Fazenda do café. Adorei atividades de Matemática
Criança 2	Trimestre – Fui bem, mas nas avaliações não olhei no dicionário nem prestei atenção ao escrever. Adorei o trimestre Avaliações – Nas avaliações não... prestei atenção...; Gostei de algumas... outras não

	<p>Expectativas – Talvez tenham provas legais e chatas, mas tudo bem</p> <p>Convivência – Me dei muito bem com meus amigos e professores</p> <p>* Antes de comentar sobre suas expectativas, a criança menciona ter faltado no dia da auto-avaliação e parece ter gostado disso, apesar de refletir que isso também tem seu lado ruim</p>
Criança 3	<p>Trimestre – Foi tudo bem</p> <p>Relato de atividades/ aulas – Teve lição de férias, eu gostei, mas teve gente que não. Estudamos Rubem Alves. Vimos a abertura das Olimpíadas, foi muito legal. Estamos fazendo as avaliações</p> <p>Mudanças – mudei um pouco em prestar mais atenção, escrever mais, estou mais organizada, etc</p> <p>Mudanças – Achei que melhorei do 1º trimestre para cá, principalmente nas metas</p>
Criança 4	<p>Comportamento – Estou mais comportado, mas às vezes brigo. Tem um problema: Fulano e Fulano não brincam mais comigo</p> <p>Trimestre – [O 2º] Ele é legal, você aprende muitas coisas...</p> <p>Aprendizado – Muitos, como contas mais evoluídas de multiplicar ou difíceis de dividir</p> <p>Trimestre – [O 2º] Ele é legal, você aprende muitas coisas... Passou muito rápido. Rápido, mas difícil</p> <p>Aprendizado – faltei muito, achei que isso atrapalhou nas lições de classe e casa</p> <p>Mudanças – Nas atividades de escrita melhorei bastante, os erros continuaram por causa da falta de atenção</p>
Criança 5	<p>Trimestre – Foi muito legal. Só não foi perfeito por três motivos: 1) Nada é perfeito.</p> <p>Rendimento – 2) Alguns erros absolutamente nada necessários e</p> <p>Convivência/ Comportamento – 3) Algumas coisas entre mim, colegas e a classe que não precisavam acontecer.</p> <p>Trimester – Fora isso, foi tudo ótimo. Quase perfeito.</p>

A apresentação dos resultados da produção livre desta 1ª parte submetida a comparações com os registros do 1º Trimestre nos explicita que a qualidade dos conteúdos parece manter semelhanças de qualidade, nos fazendo recorrer a categorias parecidas para a caracterização dos mesmos: as crianças, na situação de comentário livre do período, acabaram discorrendo sobre *aspectos de comportamento, avaliação, expectativas, relato memorial de atividades, convivência social, mudanças pessoais e rendimento*.

Isto posto, as considerações que fizemos a respeito dos diferentes níveis que encontramos na análise das auto-avaliações do 1º Trimestre – 1º) de enquadramento ou tendência de identificação completa com a cultura da escola, 2º) de iniciativa de reflexão e 3º) de contestação as formas assumidas pela escola –, aqui se estendem, estando, porém, quase ausentes conteúdos exemplificadores dos últimos níveis (tivemos, quanto à iniciativas

paralelas de comentários, a aluna 2 que menciona sua falta no dia da auto-avaliação e a Criança 3 que menciona o fato de amigos não terem gostado de lição nas férias).

Assim, os registros das crianças continuaram aqui, embora não houvessem questões sugeridas ou critérios propostos de avaliação, a dialogarem implicitamente com perguntas do mesmo tipo, mostrando que as crianças parecem saber a quais universos se reportar, qual universo de vocabulário e qual nível de reflexões percorrer para produzirem os documentos, que parece abranger o aprendizado de uma discursalização (uma estrutura/ um conteúdo de discurso) específico.

Percebemos que as crianças dedicaram (com exceção das Crianças 1 e 5) um espaço significativo para se referirem a conteúdos aprendidos ou à atividades escolares desenvolvidas, sendo que duas delas se referiram a atividades que gostaram e que foram feitas fora da classe (ida ao laboratório/ Criança 1, e ter lição de férias e assistir às Olimpíadas/ Criança 3); por outro lado, duas delas se referiram pontualmente a aspectos pessoais de mudanças *positivas* (Crianças 3 e 4) e outras duas se referiram também de forma objetiva às avaliações (Crianças 1 e 2, de forma positiva também, embora a Criança 2 mencione que de algumas avaliações não tenha gostado).

Todas as crianças (com exceção da Criança 3) se referiram a aspectos de comportamento social ou convivência, referindo-se a “comportamento”, “se dar bem com amigos e professores”, “ser comportado”, etc.

Continuou a se apresentar um relato sobre o próprio desempenho que se voltou à responsabilidade pessoal, de modo também superficial/ imediato/ simplista, quando lemos, por exemplo, da Criança 1 “Achei um pouco delta meu comportamento”, ou da Criança 2: “Nas avaliações nem prestei atenção ao escrever”, ou ainda, na 3: “Mudei um pouco, em

prestar mais atenção...”; da 4: “Melhorei bastante, os erros continuaram por causa da falta de atenção” e da 5: “Algumas coisas entre mim, colegas e a classe não precisavam acontecer”.

São conteúdos que confirmam que o nível da avaliação das crianças não foi provocado a questionar a gênese ou a ideologia do que elas já assumem como delas, a partir das falas do dia a dia escolar, sem, talvez, estar compreendendo a quais sentidos os mesmos se referem, sem, enfim, os questionar.

A partir destes exemplos mais próximos, poderíamos perguntar, por exemplo, quando um comportamento na escola é 100% “positivo” e por quê? Será que para se ir bem na escrita basta prestar atenção ao escrever? O que significa prestar atenção? Erramos por falta de atenção? É possível que em um ambiente de diversidade não haja brigas e acontecimentos conflitivos? Como assim cometer “erros absolutamente desnecessários”?

PROPOSTA – Em Agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. Aí estão (...) Avalie-se em relação a elas	
Criança 1	a) Ficar mais com meninas e me organizar na fila b) Parar de conversar na classe c) Escrever mais na lição d) Conviver mais com amigos diferentes AVALIAÇÃO: Diz que precisa melhorar muito na meta 2 e que já melhorou nas outras
Criança 2	a) Parar de ficar na classe na hora do recreio b) Parar de conversar na classe c) Parar de tirar letras das palavras d) Não ficar muito nervosa com os amigos AVALIAÇÃO: ela se justifica, meta a meta e se dá um conceito. Assim, em relação à meta a), diz que antes ficava muito em classe no intervalo e agora fica pouco ou nem fica, merecendo A-. Em relação à b), que não melhorou muito e talvez não tenha melhorado, merecendo D ou E; na c), diz que nunca mais tirou as letras das palavras, só algumas vezes: A+ ou A. E na 4ª, assume que não consegue, porque seus amigos a irritam e ela fica cega, não consegue se controlar. Não se dá o conceito
Criança 3	a) Prestar mais atenção na professora b) Fazer lição de casa a noite c) Ficar mais com outras meninas d) Não conversar na fila do recreio AVALIAÇÃO: ela se avalia em termos de melhorou ou não melhorou: na 1ª avaliando que melhorou, na 2ª e na 3ª que não e na 4ª que melhorou
Criança 4	a) Parar de ficar muito tempo longe dos amigos b) Parar de me sentar com grandes amizades c) Lembrar de fazer todas as lições de casa

	<p>d) Ficar mais tempo com amigos diferentes</p> <p>AVALIAÇÃO: a criança avalia se conseguiu cumprir ou não a meta, justificando-se. a) Diz que não cumpriu, porque não conseguiu arranjar outros amigos; b) Avalia que não pode dizer se conseguiu ou não, porque seus melhores amigos não brincam mais com ela; c) Diz que deu, mas que “às vezes...” e d) Diz que deu, mas que a amizade acaba no mesmo dia</p>
<p>Criança 5</p>	<p>a) Menos correria no intervalo b) Menos conversa na classe c) Mais capricho nas lições d) Melhor tratamento aos amigos</p> <p>AVALIAÇÃO: Diz que conseguiu melhorar em tudo e que ainda precisa melhorar em tudo pelo menos um pouco</p>

A respeito especialmente do movimento de avaliação das crianças a cerca de si mesmas, torna-se interessante recuperar a transcrição da Criança 5, quando diz que *“conseguiu melhorar em tudo e que ainda precisa melhorar em tudo pelo menos um pouco”*, que nos traduz com simplicidade a filosofia da corrida rumo à perfeição que nunca chega – de nossa sociedade, de nossa escola que a reflete.

Traduz, ainda, uma percepção de si que aprende a falar pouco dizendo de fato (embora com isso diga muita coisa...), e alimentada pela fragmentação do tempo e pelas formas de condução do trabalho escolar, em que a produção intelectual, a produção do discurso da individualidade, se torna ela própria uma mercadoria, uma propaganda, repleta de contradições e espaços vazios de significação. Mas pelo quais os sujeitos (as crianças aqui) vão jogando.

A colocação de metas para o próprio desempenho escolar não apenas reflete, confirma esta tendência (assumida pelos novos moldes da gestão escolar onde a prática analisada acontecia), mas também nos mostra de modo realmente evidente como a cultura da escola passa a ser, pelo menos a nível de jogo, jogado pelas crianças, que mostram-se atentas *“àquilo que devem dizer/ escrever/ percorrer”* (não discutimos aqui, se efetivamente ou aparentemente o fazem).

E, o fazendo, remetem-se a aspectos que se referem:

* *À conduta social valorizada* (ficar com pessoas diferentes/ não estar sempre com os mesmos amigos sempre, mas ampliar amizades/ não ficar nervoso com amigos, ter educação...)

* *Ao comportamento escolar valorizado* (não conversar/ escrever mais/ não ficar na classe no intervalo/ prestar atenção na professora/ não conversar na fila/ fazer todas as lições/ correr menos no intervalo/ ter mais capricho nas lições...)

* *Ao rendimento escolar que se almeja em termos plenamente satisfatórios* (não tirar letras de palavras/ fazer todas as lições/ ter mais capricho nas lições...)

Não queremos com isso dizer que, por exemplo, não entendemos a necessidade do respeito em situações de grupo ou da concentração no desempenho de tarefas escolares que a exigem; contudo, torna-se, a nosso ver, no mínimo um problema a ser melhor investigado o conteúdo implícito de metas, por exemplo, como: “*Parar de conversar na classe*” (que apareceu no registro de 3 crianças, afora a que diz que deve parar de conversar na fila), “*Parar de tirar letras das palavras*” ou “*Menos correria no intervalo*”.

A nosso ver, estes conteúdos ocultam um ideário de escola que se naturaliza na reprodução (de aparente aceitação) dos documentos das crianças, cujo conteúdo é compartilhado pela escola e pela família; isto não situa a possibilidade do mesmo ideário ser desvelado/ superado e discutido na cultura que o alimenta (de individualismo, mérito pessoal, acertos e colonização da infância).

Além disso, estas metas jogam a nível da responsabilidade individual questões que também podem (e talvez devam) ser discutidas no nível da intervenção pedagógica (como a

dificuldade da criança que omite letras na escrita, que não se atenta à explicações verbais, etc). Mas a auto-avaliação discutida a nível do “eu consigo mesmo” parece não alcançar esta natureza do fato social, o que nos significa, repetimos, um ponto questionável.

À próxima parte da auto-avaliação do 2º Trimestre também ampliamos tais considerações:

PROPOSTA – Quais são os seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva: em seu comportamento; em suas lições; em suas amizades.	
Criança 1	a) Comportamento – (Continuar) convivendo com amigos diferentes; (Melhorar) em parar de conversar na classe b) Lição – (Continuar) escrevendo mais; (Melhorar) na letra c) Amizade – (Continuar) brincando muito; (Melhorar) na questão de às vezes ser “grosso”
Criança 2	a) Comportamento – (Continuar) não ajudando amigos em provas; (Melhorar) em pegar senhas dos amigos b) Lição – (Continuar) com o capricho, entregando lição na data e fazendo-as; (Melhorar) em não gostar de corrigir e em não gostar de ter preguiça c) Amizade – (Continuar) não querendo o mal de ninguém, em ser legal e proteger os amigos; (Melhorar) em ficar com meninas diferentes
Criança 3	a) Comportamento – (Continuar) não conversando muito nas aulas; (Melhorar) em levantar muito da carteira durante a aula b) Lição – (Continuar) entregando as lições no dia; (Melhorar) em ter mais atenção no que está escrito c) Amizade – (Continuar) a se enturmar fácil com as pessoas; (Melhorar) em ficar com meninas diferentes
Criança 4	a) Comportamento – (Continuar) do jeito que é, para não brigar; (Melhorar) em não brigar com os professores, pois às vezes acontece b) Lição – (Continuar) a fazer as lições; (Melhorar) em fazer textos com poucas correções c) Amizade – xxxxx ; (Melhorar) em relação a alguns amigos, pois às vezes não consigo conversar
Criança 5	a) Comportamento – (Continuar) com a educação; (Melhorar) em pensar mais no positivo das coisas e não no que deve ser melhorado b) Lição – (Continuar) com os textos, pois são compridos, têm começo, meio e fim e são criativos; (Melhorar) no capricho da letra e dos desenhos c) Amizade – (Continuar) o jeito com que trata as pessoas; (Melhorar) em parar de fazer gracinhas

Ao chegar neste momento de nossa investigação, queremos favorecer um olhar que se volte ao planejamento montado pelas próprias crianças que acabamos de transcrever, com o propósito de encontrarmos, nestes conteúdos, a confirmação das virtudes, das atitudes, dos valores e dos ideais da cultura da escola.

De forma muito parecida com aquilo que acabamos de identificar em relação à avaliação de metas pelas próprias crianças, encontramos aqui conteúdos atrelados fielmente a formas de conduta, de comportamento e de rendimento do aluno escolar idealizado, que movem a construção dos registros, de acordo com a lógica de um jogo que passa a permear, *aparentemente*, os planos das crianças.

Podemos dizer que aparentemente, porque este jogo gera ele mesmo contradições elementares que recebe das crianças um movimento de reprodução em discurso, mas não de adesão na prática, como atestávamos, de forma ineficaz e mesmo angustiante na prática: afinal, como (além de por quê...) medir o alcance ou a estabilidade de uma meta já alcançada como “Conviver com amigos diferentes”? Ou, como explicitar, com dados mensuráveis, uma meta como: “Caprichar na letra e nos desenhos?”.

Intuímos que as crianças reproduzem sim aquilo que ouvem/ concordam (talvez) a respeito de como devem ser/ fazer/ conviver na escola, mas quando lemos, no 1º Trimestre, que a Criança 5 se propunha a melhorar em capricho e lemos no 2º, a mesma avaliação, entendemos, por este exemplo (que não estenderemos a outros, possíveis) que a auto-avaliação funciona sim como um momento de se perceber em relação a um ideal de indivíduo (que bem se sabe qual é), mas o movimento dos registros nos demonstra que as crianças não incorporam conteúdos deste tipo visceralmente, como caminhos para sua autonomia e realização. Isto nem garante, também, que elas percorram estratégias efetivas para alcançá-lo: não aderem a este ideal efetivamente, pois tanto o monitoramento deste percurso não se verifica, como tampouco, talvez, poderia fazê-lo (e nem estamos discutimos se deveria o mesmo ser feito ou não, considerando quais ideais de mundo, valores e ideologias apóiam estes planos...)

CRIANÇA	PONTOS POSITIVOS	PONTOS A MELHORAR
Criança 1	Ótima professora; explica as lições difíceis. Explica bem.	A bagunça na sua mesa.
Criança 2	Ela é maravilhosa. Ensinou a mim e aos meus amigos muitas coisas que eu queria saber.	[Ensinou com] tristeza e a braveza. Não precisa melhorar: continue.
Criança 3	Ótima em tudo. Explica bem. Dá bronca quando deve. Traz novidades.	Quando está com dor de cabeça, se estressa fácil. Quer sempre nossa organização. Deve esperar mais para ditar a agenda.
Criança 4	Tem tudo de positivo. É raro dar bronquinha nos alunos. Explica toda a lição. Compartilha com a gente. É a melhor professora.	Quase não tem. Fica brava (mas geralmente para o que precisa).
Criança 5	99% é legal, é boa professora, não dá broncas a toa e mais.	1% a melhorar por causa dos elogios em exagero e das explicações não dadas.

Sobre a qualidade destes registros, apontamos a tendência das crianças de se aproximarem mais confortavelmente a críticas elogiosas, demonstrando uma certa dificuldade/ resistência em apontar aquelas para um aperfeiçoamento da conduta da professora; quando elas se verificaram, a justificativa (cuidadosa e carinhosa) das crianças mostrou-se imediatamente paralela, como podemos perceber nos registros anexados de nosso trabalho.

Pudemos encontrar nos documentos, ainda a identificação aparentemente natural do papel da “boa professora” (que explica, que ensina, que dá bronca quando deve, que compartilha, que não dá bronca...) e aqueles elementos que, ao ver das crianças, refletem posturas a serem corrigidas, especialmente ligadas a aspectos pontuais da personalidade: a bagunça, a tristeza e a braveza (duas citações), a dor de cabeça que causa o “estress” e o comportamento de elogiar reconhecido como excessivo.

Tivemos, no total do conteúdo dos 5 registros, três menções, em duas crianças (3 e 4) que se reportaram a aperfeiçoamentos necessários no que se refere a aspectos de exigência ou de conduta didática: exigência pela organização dos alunos, necessidade de ser menos rápida

no momento de ditar a agenda do dia e apontamento da não ocorrência de explicações em determinadas situações.

Entendemos que as crianças continuam a reproduzir aqui expectativas de natureza social, legitimando também o nível da qualidade da “boa professora”; mas, ao mesmo tempo, embora afetivamente ligadas à ela, demonstraram que a auto-avaliação pode constituir espaço para colocarem suas opiniões nem sempre em acordo com as experiências vividas com este Outro significativo, demonstrando a qualidade de um movimento de reflexão efetivo, embora ele próprio esteja moldado por um tipo ideal de ser humano que tem uma sociologia específica.

PROPOSTA – Escreva palavras-chave para o último trimestre	
Criança 1	Visitas – Festas – Mostra de Projetos – Dia das Crianças
Criança 2	Concentração – Felicidades – Professores – Legal – Amigos – Aprender – Delta e Positivo
Criança 3	Visita do Ricardo Azevedo – Meu aniversário
Criança 4	Ordem – Lição de Casa – Amizade – Ano Novo – Responsabilidade – Matemática
Criança 5	Saudade – Despedida – Mostra de Projetos – Férias – Excursão – Muita leitura – Natal

Em relação ao conteúdo destas expectativas, identificamos três principais planos na produção livre das crianças, atrelados:

** A acontecimentos previstos pelo Calendário Escolar ou cívico:* visitas, festas, Mostra de Projetos, Dia das Crianças, Férias, Excursão, Ano Novo, Natal, aniversário...

** A sentimentos relacionados pela chegada do fim da série:* felicidades, saudade, despedida...

** A rotina de continuidade do próximo período:* concentração, professores, amigos/ amizade, aprender, delta e positivo, ordem, lição de casa, responsabilidade, Matemática, muita leitura...

Isto nos remete à consideração de que as crianças projetam expectativas escolares em forte relação a eventos pontuais que se destacam no calendário da escola ou cívico (como a Mostra de Projetos/ Visitas/ Excursões...); tivemos, ainda, duas delas (Crianças 1 e 3) que não se referiram a palavras mais próximas a aspectos da rotina escolar.

Estes dois aspectos praticamente apareceram com a mesma frequência no geral das menções e nos possibilitaram compreender o nível da consciência das crianças conectado tanto a atividades esperadas em termos de continuidade, como de especificidade, prevista pelo período do último trimestre escolar, sendo ausentes, nestes registros, quaisquer colocações a respeito de mudanças, rupturas, melhorias, etc, nesta situação em que as mesmas não foram objetivamente sugeridas.

Apareceram, enfim, elementos de natureza afetiva em dois documentos (Criança 2: “felicidade” e Criança 5: “Saudades”), sendo, portanto, um outro nível de qualidade que encontramos na auto-avaliação que, livremente, reflete sobre o próximo período escolar.

3º Trimestre – Conteúdo dos registros

Os últimos registros de auto-avaliação não poderão, na 1ª parte, terem uma análise de sua qualidade, uma vez nosso trabalho estar sujeito às condições do xérox em branco e preto; por conta disto e tratando-se a 1ª parte dos registros produzidos a partir de legendas em cores das Crianças 1, 3 e 5, não analisaremos estes conteúdos.

Mesmo assim, procederemos analisando quais esquemas as crianças construíram para se avaliar e, o fazendo, como nos mostraram classificar o movimento de si mesmas, em termos de conhecimentos, condutas, atitudes e procedimentos.

1ª Parte – Avaliação dos Aprendizados	
Criança 1	Legenda: BOM/ VOU MELHORAR/ MÉDIO
Criança 2	Procedeu respondendo e comentando cada ponto. Respondeu, geralmente em termos de SIM/ NÃO/ QUASE SEMPRE/ DEPENDE/ NUNCA, alternado comentário de necessidade de melhoria, de domínio/ entendimento/ nível de conhecimento ou gosto em relação ao ponto tratado
Criança 3	Legenda: ESTOU BEM/ ESTOU MAIS OU MENOS/ PRECISO MELHORAR, alternando respostas SIM/ NÃO/ ÀS VEZES/ A MAIORIA SIM
Criança 4	Legenda: ÓTIMO/ BOM/ MÉDIO/ RUIM/ SIM/ NÃO/ SIM E NÃO
Criança 5	Legenda: FUI BEM/ FUI MAIS OU MENOS/ XIII... FUI MAL

Como o nosso trabalho tem como motivo de descrição e reflexão a prática experienciada, temos a possibilidade aqui de colocar que, durante esta avaliação (por disciplina) pontual de diversos objetivos e conteúdos trabalhados no trimestre, percebemos um movimento de posicionamento das crianças cauteloso, que evitava a radicalidade (especialmente quando os pontos se referiam a eficiência plena no cumprimento de exercícios); elas buscaram, desde a legenda, imprimir um “meio termo” entre o ter alcançado plenamente dado objetivo e o não saber por completo, trabalhando bastante com a avaliação mediana, pois levavam em conta oscilações de rendimento e procedimentos e isto pode nos indicar como a cultura do “não ser de todo perfeito” refletia-se na consciência de todas elas. Ou então, uma tendência cautelosa e precavida de sinceridade ou de receio de “término da condição”.

Percebemos, também, que esta estrutura ficou bastante extensa para o trabalho reflexivo das crianças e que as mesmas, ao se posicionarem diante de determinadas perguntas, pontos ou afirmações, procediam assinalando uma legenda mais ou menos de

modo imediato, por vezes contraditório e sem saberem ao certo o que avaliarem a partir do sub-enunciado: *“Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre”*.

Afinal, elas estariam avaliando como teria sido o processo deste aprendizado ou a qualidade com que ele teria sido concluído?

A dubiedade das perguntas e a interpretação pessoal (e momentânea) das legendas pessoais não favoreceu, ainda, a significação da qualidade da consciência das crianças diante das questões; da mesma forma, dificultou a elas retomarem pontos por hora bastante específicos ou relativos do aprendizado.

Aqui problematizamos o proveito desta estrutura, a não ser pela recuperação explícita das atividades e objetivos, dos conteúdos, atitudes e procedimentos do período – a partir dos quais as crianças tinham a possibilidade de propor um posicionamento (que lhes exigia reflexão) a posteriori; porém, um posicionamento realmente difícil de ser definido.

Isto, reafirmamos nossa tese, tanto por conta da extensão dos tópicos, como pela própria natureza das perguntas que pediam a definição sintética de resultados de todo um processo de aprendizado mais amplo e sujeito a variáveis inúmeras e complexas, caracterizadas por movimentos de recuos, disposições, acasos e envolvimento individuais, dia a dia.

2ª Parte – Avaliação do desempenho pessoal em relação à Missão e às Metas da turma¹⁸

¹⁸ Tanto a construção como a avaliação (no momento específico da auto-avaliação) da Missão e das Metas da turma (e as individuais) obedeceram às tendências e às orientações do modelo de gestão empresarial implementado no período no Colégio – que não iremos caracterizar profundamente aqui. Esta construção refletiu um movimento de ensaio em que, coletivamente e diretamente sobre nossa intervenção, trabalhamos com as crianças o sentido de missão (o que queríamos em nossa série, a partir do que o Colégio queria/ como faríamos

MISSÃO - "A missão da 3ª Série é... todo dia, assumir o compromisso de ter educação e de fazer a lição como bons alunos, convivendo bem, ajudando ao próximo, tratando bem o nosso Colégio e espalhando o gosto pelas atividades da escola. Faremos isso para nós mesmos e para todos os envolvidos com nosso Colégio"

METAS DA TURMA -

- 1) Falar palavras bonitas e de amizade aos professores, funcionários (especialmente à Fulana e ao pessoal da cantina) e aos visitantes do Colégio;
- 2) Aproveitar cada aula e lição da escola: escutando os professores e se concentrando na atividade;
- 3) Não termos problema de convivência entre nós e com outras crianças, por causa de: xingos, provocações ou brincadeiras de mau gosto;
- 4) Manter um clima gostoso na sala: não entrar suado, entrar em silêncio, manter a tranqüilidade;
- 5) Cuidar do Colégio como se fosse a nossa casa;
- 6) Sempre que pudermos, falarmos coisas legais da nossa escola, do que aprendemos, etc...

CRIANÇA	MISSÃO DA TURMA	METAS DA TURMA
Criança 1	Eu cumpro todo dia/ Claro, eu fiz parte dela/ Com ela me sinto melhor, com bons modos/ Faço isso com muito amor	1) Eu precisei do coração 2) Eu fiz prestando atenção 3) Eu tive mais respeito 4) Eu parei de correr 5) Era só fingir que era a minha casa 6) Eu falo direto
Criança 2	Fiz bastante coisa para ajudar a turma a conseguir cumprir a missão/ Gostei da nossa missão e achei ela muito boa para nós e para todos do Colégio/ Resolvi cumprir tudo o que está na missão porque é melhor para mim e para todos do Colégio/ Adoro cumprir a missão e acho que fiz bem em tentar fazer isso	1) Positivo 2) Positivo com pontos a melhorar 3) Positivo com pontos a melhorar 4) Positivo com pontos a melhorar 5) Positivo 6) Positivo
Criança 3	Cumpri nossa missão/ Só em algumas coisas que não, por exemplo: espalhando o gosto pelas atividades da escola/ Eu gostei de ter feito esta missão, foi super divertido	A criança fez uso de legendas coloridas, que impedem o resgate da avaliação que construiu sob cada tópico; a legenda baseou-se nos termos: ESTOU BEM/ PRECISO MELHORAR/ ESTOU MAIS OU MENOS
Criança 4	Acho que cumpro um pouco da missão, não foi "toda" cumprida/ Na parte da educação foi "delta"/ Fiz a lição como um bom aluno: "positivo"/ Não convivi bem com inspetoras ("delta"), mas ajudei algumas pessoas ("positivo")/ Tratei muito bem o Colégio: "positivo"/ Mas não espalhei o gosto: "delta"	1) Pontos a melhorar superior a pontos positivos 2) Positivo com pontos a melhorar 3) Pontos a melhorar superior a pontos positivos 4) Positivo com algo a melhorar 5) Positivo com algo a melhorar 6) Pontos a melhorar com pontos positivos (O tamanho do símbolo reportou-nos à significação)
Criança 5	Acho que cumpro bem a missão da classe. Porque aproveito geralmente as aulas, tenho educação com todos, faço a lição como boa aluna, convivo bem e ajudo ao próximo	1) Desempenho positivo 2) Positivo, mas ter atenção 3) Muito bom (positivo); melhorar um pouco 4) Muito bom (positivo); melhorar um pouco 5) Desempenho positivo 6) Desempenho positivo

3ª Parte – Avaliação do seu desempenho em relação às suas Metas Trimestrais

para isto alcançar e para quem) e de metas (caminhos para alcançarmos a missão). Focalizamos o social em nossas metas da turma, a partir de orientações da coordenação, mas as individuais foram construídas sem esta exigência, após uma conversa com as crianças (coletiva) sobre pontos que poderiam melhorar enquanto estudantes da série. É válido ressaltar que a nossa experiência atestou uma grande necessidade de intervenção/ complementação do texto para adequação aos parâmetros mais ou menos explícitos da missão do Colégio, no que se refere ao texto da missão em especial. Mesmo assim, o conteúdo revela falas e posições propostas e "concordadas" coletivamente pela turma, que sabia o sentido do mesmo, parte a parte.

Criança 1	TRABALHAR MAIS E CONVERSAR MENOS NA CLASSE: eu ainda estou tentando melhorar mas eu já melhorei bastante SER AMÁVEL COM OS OUTROS AMIGOS: eu tenho que melhorar TER MENOS ERROS NA ESCRITA E LER ANTES DE ENTREGAR: nessa eu tenho preguiça NÃO INTERROMPER QUEM ESTIVER FALANDO: essa é só melhorar um pouco mais
Criança 2	NÃO SE IRRITAR COM AS CORREÇÕES: comecei bem e piorei TER CALMA E ESPÍRITO ESPORTIVO NOS JOGOS E BRINCADEIRAS: comecei mal e melhorei, agora consigo cumpri-la todinha FAZER A LEITURA DA LIÇÃO ANTES DE ENTREGAR: comecei bem e piorei SER MAIS ORGANIZADA...: comecei mais ou menos e piorei (Não sei o que acontece quando não cumpri as metas. Hoje [dia de hoje] as três metas estão sendo cumpridas)
Criança 3	MENOS CONVERSA E CADA VEZ MAIS TRABALHO EM CLASSE: acho que melhorei muito, antes eu conversava bastante e demorava para entregar lições, agora continuo conversando mas menos e a lição estou entregando mais rápido RELER A ESCRITA: acho que não melhorei muito nisso mas melhorei ATENÇÃO NAS AULAS PARA ESCREVER RESPOSTAS MAIS COMPRIDAS: acho que nisso eu melhorei bastante mas ainda falta PROCURAR AUMENTAR AS AMIZADES: acho que aumentei as minhas amizades, porque antes só ficava com Fulana agora eu fico com outras também
Criança 4	ATENDER AOS PEDIDOS DE SEUS PROFESSORES E DOS FUNCIONÁRIOS: não atendi aos pedidos dos funcionários. Fui “delta”. SER MAIS CALMO NA HORA DAS CORREÇÕES: fui um super “positivo” TER MAIS CALMA E ESPÍRITO ESPORTIVO EM JOGOS E BRINCADEIRAS: fiquei na mesma, “positivo” e “delta” ao mesmo tempo CRESCER NAS AMIZADES: também fiquei na mesma, “positivo” e “delta”
Criança 5	CAPRICHOS: eu melhorei muito GRACINHAS: eu melhorei CONVERSA: melhorei TER TRANQUILIDADE: [melhorei] o suficiente.

Procedemos agora com a transcrição integrada dos resultados da 2ª e da 3ª partes da auto-avaliação do 3º Trimestre por julgarmos que os dados nos permitem abranger análises parecidas e das quais já nos aproximamos.

Destacamos, sobre a leitura destes conteúdos:

* Um posicionar-se, no momento da auto-avaliação, que se construiu diante de *um texto externo*, construído mais ou menos coletivamente e “individualmente”, a partir de critérios e valores escolares e que se tornou, a nossa ver, aderido, “concordado” com a satisfação e o sentimento aparente das crianças, o que se reflete em falas de consenso e de argumentação reproduzida como: “Faço isso com muito amor... Com ela me sinto melhor” (Criança 1), “Gostei da nossa missão... Resolvi cumprir tudo porque é melhor para mim e

para todos do Colégio... Adoro cumprir a missão” (Criança 2) e “Eu gostei de ter feito esta missão” (Criança 3)”; ou, então, apropriado internamente refletindo um esquema de reflexão de adequação e não de oposição: “Acho que cumpri um pouco da missão” (Criança 4), “Acho que cumpro bem a missão da classe” (Criança 5);

* O sentido de uma auto-avaliação que continuou *não se definindo pela radicalidade*, mas pelo “meio termo”: se olharmos tanto para a forma como as crianças avaliaram-se em relação às metas da turma e as próprias, individuais, nos depararemos com uma avaliação de quem quase nunca “chega” ao que se propõe, embora concorde e proponha que seria preciso chegar lá. Julgamos, como já expusemos, que este movimento pode caracterizar uma reflexão cautelosa, que demonstra uma argumentação de trabalho intelectual com a relatividade do julgamento e que, por isso, pode demonstrar que as crianças tiveram preocupação em se definirem com “justiça” e com a verdade dos fatos por elas lembrados. Mas isto pode também constituir as marcas de um discurso onde a idéia de aperfeiçoamento constante, da avaliação de si sempre marcada pelas faltas, onde a presença do relativismo e da dificuldade de posicionamento em relação à objetivas definições, têm-nos algo a dizer a nível da sociedade maior ;

* Uma consciência de auto-percepção que mostrou se tornar guiada pela *iniciativa intelectual das crianças pelos instrumentos de classificação trabalhados pela gestão escolar* (o delta/ o positivo/ as metas);

* Um movimento de auto-avaliar-se que reproduziu (pelo menos em discurso) o *sentimento de compromisso, participação, esforço e busca diária* (incessante) de objetivo. Sobre isso, podemos chamar à análise passagens como: “Eu cumpro todo dia. Claro, eu fiz parte dela” (Criança 1), “Fiz bastante para ajudar a turma a conseguir cumprir a missão”

(Criança 2), “Cumprir a nossa missão” (Criança 3), “Acho que cumprir um pouco da missão, não foi ‘toda’” (Criança 4) e “Acho que cumprir bem a missão da classe”;

Chama-nos, evidentemente, a atenção, de forma especial, o conteúdo expresso nas metas individuais.

Acreditamos que ele necessariamente deve ser significado a partir da qualidade de relações que o promoveu, enquanto produto do trabalho escolar.

Como a nossa pesquisa transcreve a prática e a propõe como objeto de análise, ela não omite que esta produção permeou um caminho de implementação de uma filosofia e tendência de gestão que caracterizamos pela rapidez e pelos contornos de manipulação, sob uma intervenção, como já colocamos, bastante “aperfeiçoadora” dos textos; as crianças buscavam confirmação e ajuda da professora para definirem o que necessitavam melhorar e, embora concordassem (ou) parecessem “se lembrar” em que poderiam ter um melhor rendimento (ou) ter iniciativa em propor pontos de crescimento autonomamente, o registro final destas metas demonstravam, a nosso ver, um reflexo daquilo que, diariamente, a escola lhes discursava formal ou informalmente nas situações de sua rotina sobre como deveriam ser/ se comportar/ constituir-se “bons alunos”.

Assim, temos que 3 crianças (1, 3 e 4) citam o aspecto da conversa como empecilho do bom rendimento no trabalho escolar; 4 delas (1, 2, 4 e 5) se referem a aspectos de cordialidade e temperamento pessoal, como objeto de evolução (ser amável/ não interromper a fala do outro/ não se irritar/ ter calma e espírito esportivo/ atender aos pedidos dos outros/ ter tranquilidade); 2 (as Crianças 3 e 4) referem-se ao objetivo de ampliar as amizades e outras 3 (1, 2 e 3) colocam a necessidade de passarem a ler antes de entregar suas lições.

Percebemos que todas as metas propostas pelas Crianças 4 e 5 revelam um conteúdo de comportamento e temperamento, antes que de aprendizagem, ao passo que as Crianças 1 e 2 propuseram uma meta que tendia mais ao aprendizado (ver 3ª meta das duas) e as demais a aspectos de comportamento; por sua vez, a Criança 3 foi a única que mencionou dois aspectos de rendimento (2ª e 3ª metas), contrapostos a outras duas metas, mais voltadas a aspectos de comportamento.

Além destes dados, continuamos a provocar a tendência que uma auto-avaliação guiada sob uma qualidade de relações que precisaríamos problematizar a fundo, gera: afinal, discursos como “trabalhar mais e conversar menos na classe”, “ter menos erros na escrita”, “não se irritar com correções”, “escrever respostas mais compridas”, “atender aos pedidos de professores e funcionários”, etc, refletem posicionamentos em relação ao mundo partidários – portanto, não neutros ou nascidos de uma independente e “sábua” consciência interior.

Pelo menos, tratamos aqui de uma consciência que se constrói interiormente a partir das exigências de “ser” no interior relações escolares...

4ª Parte – Fim da 3ª Série: Avaliação do Ano¹⁹	
Criança 1	<p>Lembrança – Transcreve em sentido de lembrança a fala da professora no início do ano sobre “Liberdade e Responsabilidade”</p> <p>Avaliação do ano/ Expectativas: Fala que no ano teve um pouco de cada (sobre a responsabilidade e a liberdade) e que espera que no próximo ano tenha mais</p> <p>Início – Refere-se à “confusão” do início do ano: erro do nome das pessoas</p> <p>Atividades – Diz que foram muito legais</p> <p>Avaliação do ano – Comenta que achava que a série seria muito difícil, mas foi mais ou menos</p> <p>Atividades – Diz sobre as várias excursões do ano e coloca que a mais legal foi a que conheceram índios (nativos)</p> <p>Expectativas – “Que tudo seja legal e difícil, porque gosto muito de coisa que demore mais, mas não tenho tempo. Assim não conversaremos muito e faremos a lição”</p> <p>Sentimento [Retomado] – “Às vezes me senti como um robô, porque a gente ficava para lá e para cá arrumando o material”</p>

¹⁹ Segue o conteúdo do registro de acordo com a ordem e a qualidade de abordagem da criança, que mereceu, antes da descrição, nossa categorização (Ex: menção a aspectos de comportamento, aprendizado, trimestre, expectativas, etc...) em movimento semelhante ao que fomos construindo já na análise do 1º Trimestre.

<p>Criança 2</p>	<p>Título – “Do começo da 3ª Série até o fim dela” Início – “Não lembro muito, mas lembro que estava meio assustada, estranhando um pouco o lugar e a professora” Melhorias/ Professora – Fui melhorando com o tempo, quando conheci a professora, achei ela o máximo e super boa Avaliação do ano – Comenta que o ano passou rápido e que parecia que o meio ainda era o começo. “Então é difícil para mim explicar como foi o meio, mas foi legal” Transformações – “No começo gostava de todas as matérias, mais de Matemática. Agora gosto mais de Português” Rendimento – “No começo, fui bem em todas as matérias e agora que têm matérias um pouco chatinhas para mim continuo bem. Fiz todas as tarefas e entregava no dia certo” Melhorias – “A minha letra era um pouco feinha e a 3ª me ajudou a melhorar isso” Aprendizados – “Aprendi tanta coisa na 3ª que acho que nunca vou me esquecer. Mas talvez acho que eu me esqueça. Eu não sei. Aprendi muita coisa de todas as matérias e também reforcei o que já sabia. Matemática: tivemos multiplicação com 2 algarismos, números romanos, divisão, subtração, adição; Português: parágrafos, plural, dicionário, atividades com 2 letras iguais como SS, etc; Geografia: mapas, países e muito mais; História: público e privado, função social, nativos, etc; Ciências: fósseis, fotossíntese, cadeia alimentar, etc Atividades – Remete-se à Mostra de Projetos e comenta que a turma estudou História para desenvolver o tema que a envolveu Expectativas – “Espero uma ótima aprendizagem como na 3ª série e espero que seja até melhor, mas acho que isso é impossível” Avaliação do ano/ Convivência – “A nossa 3ª série 2004 teve problemas que foram solucionados e teve também momentos bons” Despedida – “Queria dizer muito obrigada a todos os meus amigos de classe que me ajudaram e a minha professora que é muito legal e boa como professora. Tchau, tchau. E eu não sei se vou passar de ano. Estou brincando, até o ano que vem. Tchau, tchau”</p>
<p>Criança 3</p>	<p>Aprendizados – Diz que aprendeu várias coisas e exemplifica: cadeia alimentar, fração, imigração, etc Rendimento – “Tive um pouco de dificuldade em Ciências na cadeia alimentar porque não entendia e tive facilidade em Matemática na multiplicação” Atividades – “Achei a maioria das lições legais, uma ou outra que não gostei muito” Melhorias/ Aprendizados – “Acho que melhorei muito desde o começo do ano até agora. Exemplo: no começo do ano não sabia o que é fração, agora já sei. Eu também não sabia muito o que é imigração, agora já sei” Avaliação do ano/ Aprendizados – “Este ano, foi legal, divertido, aprendi bastante” Convivência – “Conheci a Tia Lu, Tia Mari e Tia Ju. Aconteceram coisas chatas também, como Fulano que não faz mais aula com a gente e outras coisas que não lembro agora” Professora – “Acho a Tia muito legal, divertida, nos ensina de um jeito legal e é uma ótima professora” Expectativas – “Espero que no ano que vem a Fulana seja parecida com a Tia, que aprenda o mesmo tanto que aprendi este ano ou até mais” Despedida – “Até o ano que vem”</p>
<p>Criança 4</p>	<p>[Em forma de Poesia] Avaliação do ano – “Gostei da 3ª série A. Ela é muito legal” Atividades – “Tem lições fenomenais” Início – “No comecinho era muito diferente/ Tudo acontecia de repente” Sentimento – “Nós éramos o cabelo/ E a escola era o pente” Aprendizados – “De Ciências: ecossistemas/ Geografia: quantas maravilhas/ Globo e companhia/ História: índios? O que é isso?/ Português: o plural. Ele é muito legal” Despedida – “Obrigado escola, obrigado 3ª. Obrigado a todo mundo que me ajudou a ter esta ótima 3ª série”</p>
<p>Criança 5</p>	<p>Início – “No meu 1º dia (eu havia já faltado 1 ou 2 dias antes) foi muito engraçado porque a Tia já me conhecia e eu estava perdidinha ali e a minha, a partir dali, nova professora, veio falar comigo. Não entendi nada” Convivência – “No decorrer do ano, eu e a Tia ficamos amigas” Atividades/ Aprendizados – “Tivemos grandes passeios e muito legais, aprendemos muitas coisas como a fotossíntese, metamorfose, fração, plural e mais um monte de</p>

	<p>'coisas' muito legais, legais, chatas, mas nenhuma muito chata”</p> <p>Avaliação do ano/ Sentimento/ Convivência – “Sempre me senti muito bem durante o percurso (que me lembre). Adorei conviver com a Tia e meus colegas”</p> <p>Mudanças – “No decorrer da 3ª não havia decorado uma tabuada, agora já sei algumas. Isso é um exemplo de evolução minha”</p> <p>Rendimento – “Tive dificuldade em alguns pontos de Matemática e facilidade nas outras matérias, menos em algumas 'coisas' ”</p> <p>Avaliação do ano/ Expectativas – “Adorei a 3ª série e espero gostar da 4ª”</p> <p>Despedida/ Professora – “Tia, você é uma ótima professora e continue sendo! Tchau e tomara que voltemos a nos ver com frequência ano que vem”</p>
--	---

Neste último momento de apresentação de nossos resultados, objetivamos concluí-los favorecendo-nos da textualização livre pedida às crianças no fim do ano escolar, à qual não se confrontou orientações explícitas de quaisquer natureza.

O movimento de produção das crianças, continuou a nos permitir uma classificação dos conteúdos muito próxima daquela que empregamos desde a caracterização dos conteúdos da 1ª auto-avaliação do ano, em que a estrutura do texto, conforme explicitamos, acabou tendendo à reprodução das sugestões de reflexão propostas (ver anexo – modelo de ficha de auto-avaliação do 1º trimestre).

Assim, aos conteúdos que encontramos nas produções das crianças estendemos as análises que já construímos a respeito:

- 1) Da forma como se definem em relação às atividades escolares: fazendo uso de termos aparentemente já apropriados e naturalizados pelo discurso da rotina escolar. Ex: tempo dividido em “aulas”, conhecimento dividido em “disciplinas”, passagem do tempo dividida pela “série”, etc; acompanhamos isso durante os registros das várias crianças, especialmente nos conteúdos encontrados quando mencionam aspectos de “aprendizados” e “transformações”;

- 2) Da forma como se recordam das atividades escolares: geralmente, mencionando atividades pontuais ou vividas fora do tempo-aula (ver relato das Crianças 1 e 2);
- 3) Da maneira superficial/ abstrata e até idealizada com que tecem o texto (por exemplo, temos a Criança 1 referindo-se à “confusão no início do ano pela troca dos nomes”, quando constituía um fato que todos da turma já se conheciam desde séries anteriores (!) ou a Criança 2, que, sob nossa avaliação, parecia constituir-se um destaque em termos de segurança e desenvoltura e colocou-se, ali, mencionando uma suposta condição de “susto, estranhamento diante da série”. Ainda lemos, respectivamente, nos documentos, passagens como: “As atividades foram muito legais”, “Fui melhorando com o tempo”, “Achei a maioria das lições legais”, “A 3ª série é muito legal”, “Tive dificuldade...” que nos fazem inferir sobre a forma como as crianças esforçam-se por contemplar itens de reflexão que já se apropriam/ já entenderam como “básicos” na construção do texto, do discurso, do gênero textual com o qual estão trabalhando, mas cujo conteúdo ainda reflete espaços em branco;
- 4) Do resgate geralmente positivo de análise das situações escolares: isto constatamos pela leitura da avaliação do ano, da menção à situações de “convivência” ou envolvendo a avaliação da “professora” nos textos das 5 crianças;
- 5) Da noção de mérito na avaliação da mudança da condição pessoal: isto continua a ser revelado na auto-avaliação das crianças, conforme podem indicar ora mais, ora menos, os itens “melhorias” e “transformações”.

Acabamos identificando a produção alienada nesta atividade em passagens nas quais ficou explícito que as crianças não conseguiam formar uma unidade imediata e natural com as condições de sua produção cultural, o que significa que elas tinham de se relacionar com ela enquanto realidades externas em relação à historicidade das coisas.

Neste ponto a problemática da auto-avaliação, envolta às relações sociais de dominação, é reconhecida porque as “... *forças sociais não se apresentam ao indivíduo como suas forças, mas como forças que o esmagam e que contrariam seus desejos e suas aspirações. Submeter, pois, o indivíduo a um ideal de ser humano significa concretamente submetê-lo a objetivos e a forças que o subjagam*” (DUARTE: 1993, p. 206) – que tendem, potencialmente, a gerar uma realidade de adaptação, conformismo e particularista que reproduz e reforma a estrutura alienada no processo de formação da individualidade.

Todavia, não nos foi surpreendente, dada a nossa interpretação a respeito do fenômeno da individualização, constatar que os seres humanos freqüentemente se encontram resistindo a formas de personalidade que seriam compelidos a adotar.

A interioridade, que tantos tendem a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico, mas a de uma espécie de desdobramento interno da exterioridade vivida e apropriada pela síntese individual. Lemos em Rose:

“Declarar ‘eu sou esse nome’... não é nenhuma representação exterior de um estado interior e espiritual, mas uma resposta àquela história de identificação e a suas ambíguas dádivas e duvidosos legais... Os vocabulários que utilizamos para pensar sobre nós mesmos emergem de nossa história, mas nem sempre carregam as marcas de seu nascimento: a historicidade dos conceitos é demasiadamente móvel, oportunista e inovadora para isso.” (ROSE, 2001, p. 52)

Mas, como propõe Gusmão (1999), a relação dos sujeitos sociais, mesmo que nas brechas do sistema, mostra que a cultura nunca é inteiramente fechada e que a criança sabe o que vive e comunica o que sabe.

Bourdieu (1998) nos explica que os educandos provenientes de meios privilegiados mantêm uma relação com o capital cultural marcada pelo diletantismo, pela desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’ (BOURDIEU: 1998, p. 9) e estruturada pelo que denomina por um sistema de *estratégias de reprodução* (seqüências de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo) sustentado por vias diretas e indiretas e embasado por um certo *ethos* – “*sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.*” (BOURDIEU: 1998, p. 46)

Entendemos, então, que as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito freqüentemente, as atitudes a respeito da escola, da cultura da escola e de auto-projeção são, *em grande parte, a expressão deste sistema de valores implícitos ou explícitos que devem à sua posição social.*

É por conta deste posicionamento a respeito das relações de poder envolvendo escola e reprodução social, que pontuamos que o que está implícito no *nível aparente* dessas relações explicitado pela linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem à escola, enquanto instituição encarregada de perpetuá-las. Que é, pois, “*a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social.*” (Ibidem: p. 56)

Portanto, averiguar a tendência histórica de uma prática pedagógica perpassa uma análise que se reconhece atrelada à reprodução de um *ethos* de classe, de um *habitus*, que representa

“... a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza que todas as normas explícitas... a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O *habitus*... funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores.” (Ibidem: p. 112-113)

Isto denota que a transmissão da “*herança*” depende dos veredictos das instituições de ensino: seu efeito compete, igualmente à escola, “*cujos julgamentos e sanções podem não só confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção da identidade.*” (Ibidem: p. 231)

Continuará Bourdieu, enquanto sociólogo, advertindo sobre a necessidade de se analisar a relação entre os veredictos, muitas vezes essencialistas e totais, da instituição escolar, e os veredictos dos pais; daí, entenderíamos que os julgamentos negativos que afetam a imagem dos estudantes sobre si próprios encontram um reforço, junto aos pais, que redobra o sofrimento e coloca-os diante da alternativa de *se submeter ou sair do jogo.* (Ibidem: p. 234)

Por conta disso, a vida escolar seria o espaço de construção de experiências que tendem a produzir auto-percepções divididas dos estudantes, em negociação permanente com eles mesmos e ambivalentes: desdobrados a uma “dupla percepção de si” e reveladoras de uma auto-análise que dá acesso a contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em todas as atividades humanas, a avaliação está presente, pois, como já dizia Nietzsche, o homem é o único animal que se avalia.” (FRANCO, 2001: p. 29)

➤ RESPONDENDO...

“A violência perfeita é aquela que obtém a interiorização da vontade e da ação alheias pela vontade e pela ação da parte dominada, de modo a fazer com que a perda da autonomia não seja percebida nem reconhecida, mas submersa numa heteronomia que não se percebe como tal.” (CHAUI, 1985: p. 36, grifo meu)

Diz Duarte (1993: 121): a possibilidade não é A realidade, mas é UMA realidade.

Dizemos, então: a auto-avaliação não é A possibilidade, mas é UMA possibilidade.

Não revela apenas contradições: é contradição.

Ela tem a dizer sobre uma sociedade que reforma a escola “... *esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.*” (SAVIANI: 2003, p. 99)

Uma vez praticada pelo sistema capitalista de ensino, a prática de auto-avaliação parece à mercê de seus condicionantes e limites ideológicos de perpetuação da lógica que a formata: disciplinadora, hierárquica.

Se partimos de uma concepção histórico-social no que se refere à formação do indivíduo não podemos conceber a apropriação de uma objetivação como uma relação apenas entre o indivíduo e a objetivação, pois que ela se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo – que caracterizam-se, não raramente, pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pela imitação. Não, portanto, pela “inteireza” da consciência com que diante delas se confronta.

Reconhecemos que hoje, como reflexo da pós-modernidade neoliberal que se apropria em seus discursos de ideários a serem politicamente discutidos e histórica e culturalmente situados, baseados na “libertação”, assistimos a um terreno fértil de propagação de práticas escolares (no mínimo) passíveis de problematização, porque carentes da necessária clareza de propósito, de fundamento e de conceito, ou de um projeto comprometido com os ideais revolucionários, ou seja, fundamentados radicalmente na transformação social.

Exemplo, para nós, no caso, tornou-se a auto-avaliação, prática que “devolve”/ “solicita”/ “democratiza”/ a participação do sujeito, propondo momentos em que “eles se avaliem e a seus saberes”, a seus progressos, a seus domínios, a seus crescimentos e formas de atuação/ convívio. Tudo, em nome de uma participação efetiva/ consciente. E não é esta, pelo menos, a significação única que esta prática poderia ter, conforme questionamos inicialmente e pudemos percorrer e fundamentar analiticamente.

Como esta “participação efetiva” se daria em nosso projeto? Afinal: a escola tem uma função e qual seria ela? Que estudante “crítico”, “consciente”, seria esse? Antes: que escola proporíamos – baseada em quais relações e princípios formativos – para ele?

Como, enfim mencionarmos o “ser crítico” em uma estrutura espaço-temporal que se cria, que se reforça acrítica, pois esta é sua gênese social, levada à conseqüências bastante

questionáveis nos limites de uma *cultura da avaliação da qualidade*, como propõe Franco (2001) como a de nossos dias?

Continuamos necessariamente tendo que desvelar o caráter de “remendos” pedagógicos” confundidos e que confundem, por não declararem a visão de mundo mais profunda e tão tradicional que os sustentam: no caso, reforçando sim práticas individualizadoras e que sujeitam crianças a uma racionalidade que pode não ser discutida enquanto própria de uma histórica (opressiva...) estrutura escolar que se tem interesse em perpetuar, e, da mesma forma, de uma sociedade de classes alienante e alienada, que se vale dos resultados produtivos da formatação de consciências lineares e pragmáticas para não ter seus fundamentos reais desvelados.

Que as mudanças ocorrem, ocorrem, e que ocorrerão de forma contraditória, não se refuta, porque a escola é contradição e é resistência; todavia, questionamos e quisemos confrontar, aqui, aquilo que é dito como “emancipador”, de uma forma desapegada das circunstâncias concretas de produção e da ideologia da classe que a ela se atrela (que tem um projeto de mundo a ser desvelado, subscrito em uma visão de formação humana): estes discursos ideológicos que funcionam na tendência insistente a confundir e generalizar a consciência pedagógica (sempre, política), elitizá-la e a cooptar ideários progressistas, vendidos por classes sedentas de conservação e interessadas em unir o que lhe é agradável (em valores) ao útil (em interesses).

De acordo com Rose (2001), a forma como os indivíduos se relacionam consigo mesmos nas modernas sociedades ocidentais é essencialmente psicológico, pois eles se interrogam e se narram em termos de uma vida psicológica interior que guardaria os segredos de sua identidade, que deveriam descobrir e preencher e que seria o padrão ao qual o viver uma vida autêntica poderia ser julgado.

Assim ensaiamos compreender as práticas pelas quais as pessoas são definidas e pelas quais se age sobre elas – entre elas, a auto-avaliação.

O valor pedagógico sobre esta prática foi apenas discutido em esboços durante a elaboração de nossa análise, quando pontuamos impressões sobre limites e indagações a respeito dos aspectos possivelmente sim, válidos, envolvendo-a, localizados na situação da reflexão, da problematização, de ruptura, do diálogo, da consciência da condição e de uma fala que a ela se confronta e se reconhece.

A própria reconfiguração que se iniciara estabelecer no colégio em que se sucedeu esta experiência problematizava o que aqui expusemos como um limite objetivo das situações *pedagógicas* (reconfiguração que não questionava as dimensões mais amplas, filosóficas, sociológicas do problema, que também indicamos).

Daí iniciar-se, lá, a busca de um movimento em que as crianças, “estrategistas e líderes” de seu próprio desenvolvimento, não tivessem restringindo o momento de busca e estabelecimento de percepções sobre si apenas para o fim do trimestre: guiadas pela filosofia do planejamento estratégico, seriam motivadas a traçarem metas de aprendizado e conduta e a se avaliarem, medindo seus resultados pontual e diariamente. Isto, de forma a garantir-se a linearidade e a explicitação dos objetivos em todas as situações pedagógicas, da Educação Infantil aos cursos da Faculdade.

Ainda e mais ainda por isso, nossos questionamentos permaneceriam, no tocante que nos disparou: a sujeição a uma cultura da cognição e da moralidade, valorizadora de uma inteligência específica, medidora de cultura que não se problematiza no poder que gera e, ainda, inculcadora da imagem do “bom”, do “capaz”, do “competente”, do “corredor”, mais controladora e autoritária (por isso, conflitante) que nunca. Mais prisioneira que sempre, pois

que nunca se chega lá... Onde sabemos o que temos que falar, e reproduzimos esta fala de modo bastante pragmático ou imediato. Talvez, forçando-nos a um discurso, mais que reconhecendo-nos em uma condição.

Como nos liberarmos mais humanos, recusando os tipos de individualidade que se impõem a nós já tão tradicionalmente?

Lücke²⁰ discorrendo sobre as formas de avaliação escolares – dentre as quais incluo a nossa prática da auto-avaliação, nos enriquece:

“Já avançamos bastante a partir da denúncia feita pelos sociólogos dos anos 70, que nos ensinaram como a escola e todo o sistema educativo podem contribuir para a manutenção de um sistema social que interessa a grupos dominantes (...) Ainda não conseguimos, entretanto, desenvolver um conjunto de recursos avaliativos correspondentes a essa percepção do papel da escola, pois continuamos ainda presos a soluções orientadas muito mais na direção do acerto técnico do que do sociológico...” (LÜCKE, In FRANCO: 2001, p. 30)

A questão, a respeito de nossa subjetividade auto-gerida por determinações externas, parecendo-nos inerente, nos leva a supor que a questão não é tanto ter ou não ter pré-concepções, mas estar ou não consciente delas.

Afinal, quando descrevemos, analisamos, calculamos, relatamos ou organizamos dados relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando em seus emaranhados, nos disciplinando, nos auto-determinando em posições e naquilo que consideramos “nossas liberdades”.

²⁰ Ver FRANCO: 2001. *Evoluções em Avaliação*.

Parece-nos que a possibilidade da auto-avaliação ser discutida como prática de avaliação escolar emancipadora emerge quando, entendendo a formação da individualidade no nível das relações de apropriação e objetivação, possibilitamos que os processos aí envolvidos tornem-se efetivamente objeto de constante questionamento, de constante desfetichização:

“A formação de um indivíduo para-si é a formação de um posicionamento [livre] sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica na formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza esta apropriação.” (DUARTE, 1993: p. 20)

Portanto, não caracterizada por uma relação indutora, reprodutora em formatação que legitima e confirma formas e conteúdos de objetivação (estranhos à individualidade, porque “eternificados”...) de forma que gera na atividade e consciência das crianças novas realidades:

“É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente.” (Ibidem: p. 78)

De forma que isto supere a reificação do nexos social, situando-o como problema histórico, encontrando as relações sociais como historicamente produzidas.

Isto porque, compreendemos que uma prática pedagógica que não se reduza ao nível da inserção do indivíduo no que identificamos por “socialidade-em-si” e que tem por objetivo

fundamental que esse homem viva a “socialidade-para-si”, não vai ter como valores norteadores aqueles ditados pelas relações fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm, sim, potencialmente, força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação.

Para que cada ação seja executada, é preciso, defendemos, que aquele que a execute capte em sua consciência a relação entre o objeto da ação e o motivo da atividade; é a dissociação entre o sentido e o significado que tem origem nas relações sociais objetivas que promove a condição da alienação, por reduzirem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação.

Podemos, assim, discutir a prática de auto-avaliação como emancipadora se ela passa a ganhar a dimensão da liberdade que eleva o gênero humano à condição de “para-si”; todavia:

“Não existe liberdade de escolha quando não existem situações reais (objetivas e subjetivas) onde essa escolha possa se efetivar”. (Ibidem: p. 185)

E onde as mesmas não favoreçam uma busca interior para o próprio desenvolvimento da liberdade, da atividade individual, do eu psíquico e social, das próprias expectativas e valores.

Pareceu-nos em alguns momentos evidente o uso destes instrumentos como tentativas pragmáticas de instalar “um modelo único de indivíduo” ou fornecedor de bases para aquilo que Rose (2001) aponta como tentativas de se unificar a conduta em torno de um modelo único de subjetividade apropriada.

E, com ela, nossa investigação permitiu-se continuar a abrir questões não respondidas, entre as quais:

“Como esses procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos, concernentes às características indesejáveis e desejáveis das populações, da força de trabalho, da família e da sociedade?” (ROSE, 2001: p. 40)

Os processos educativos, a escola e as práticas escolares não podem se fazer indiferentes às relações de poder que os formatam, os descortinam e explicam, sob pena de perderem-se em práticas autoritárias que refletem tão-somente os segmentos dominantes, habituando crianças, desde cedo, a sujeitarem a mundos eternificados e, por isso mesmo, a desenvolver no mínimo de forma questionável os ideais de autonomia que ideologicamente a legitimam na ordem das coisas.

➤ PERGUNTANDO...

De fato, situamos, aqui, a auto-avaliação enquanto prática que justifica-se pela apropriação de um ideário e de um projeto em seu discurso – *“a consciência crítica/ a participação do sujeito/ a democracia/ a reflexão”*, etc.

Não refutamos, como tenciona a descrença da pós-modernidade, a possibilidade de elevação, de se ser um homem completo controlando a vida num mundo verdadeiramente passível de ser vivido; entendemos que

“... tais coisas não passam ainda de possibilidades e aspirações, mas [que] existem, ampliam-se e sem dúvida esperam somente a sua forma política adequada para se tornarem força histórica fundamental.” (DUARTE: 1993, p. 174)

Em que medida a prática de auto-avaliação pode se constituir mais uma alavanca desse processo, nos máximos limites dados pela escola capitalista, na contradição de elevação da individualidade *em-si* para a *para-si*, não significando, enfim, uma resignação às possibilidades de escape existentes nessa sociedade, mas partindo delas, construindo uma nova síntese sobre o devir? Na medida, parece-nos equivalente, da mediação e da própria concepção de mundo que marcam as relações deste processo formador da consciência dos sujeitos.

Discutido sobre que suportes encontramos o projeto de homem que lhe garante fundo de apoio, desveladas as concepções de homem e de Educação, o que significa também dizer: esmiuçados os objetivos que são procurados lá na concretude histórica das relações constituídas na escola que confrontam-se aos mesmos, passamos inicialmente a problematizá-la como um (outro) artifício envolto e formatado pelo tempo/ espaço de uma gestão empresarial do fato educativo, calcada em slogans de Qualidade Total e Auto-Gestão, que emergem da escola capitalista, pós-moderna, privada.

Aí, pela pobreza de discussão junto das professoras sobre sua significação e formas de intervenção para o fato educativo e na relação estabelecida com um projeto político e pedagógico da escola (construído pelos mantenedores), ela pareceu ir (também) ganhando um movimento de venda do ideal do “*indivíduo que se sabe*” (e se sabe moralmente, inclusive) e que é capaz de se “auto-gerir”; pois bem: *pobre indivíduo (criança!) rico e só* – também

alienado – que vive a solidão do “achar que se sabe”, ou que vive o vazio angustiante de não achar uma pura, confessoria, onipotente “voz interior” que lhe conte criativamente dele mesmo, na “verdade”, sem mentir. E que se descobre assim, com um domínio de si que tem dificuldade em explicar, em alcançar, em encontrar motivos e razões, e que se frustra. E o que mais poderíamos querer?

Estamos nos referindo a crianças, e a menção nem tem valor que subestima, nem que lhe salva. Apenas contextualiza toda uma “consciência de si” iniciante da qual quisemos e queremos ainda encontrar em sentido, possibilidade, conteúdo, uso.

Envolta à “*cultura da avaliação*”, vemos também que os domínios da auto-avaliação (que pergunta sobre o ajustamento pessoal na sua relação a um “ideal” de aluno da escola) não são harmônicos, mas ao contrário: se poder-se-ia ter a expectativa de “consenso” do lado dos que poderiam ser afirmados como crianças das famílias “dominantes” – em termos de uma hipotética feliz correspondência aos objetivos formativos que fizessem, talvez, mais sentido aos que a escola sempre teria favorecido em aspirações e interesses –, sentimos que a estrutura artificial da escola parece ultrapassar, algumas vezes, o próprio sentido de classe. O notório é perceber, neste tramite, de identificação/ oposição, embora com oscilações, a desenvoltura com que estas específicas crianças falam das situações escolares, mostrando um nível de discurso apropriado bastante semelhante entre elas.

Estes pontos nos geram, unidos, a reflexão sobre uma situação que não sabemos até onde promoveria potencialmente a crítica e a (re)criação do sistema, até porque (talvez) ela convenha à sua classe social de origem, nestes moldes.

O ideal de “formação para a autonomia” propagado, estaria sendo realmente efetivo? Até onde bem trabalhado estaria sendo para formatar uma formação crítica conveniente,

alienada à conservação de uma condição cultural e econômica permeado por uma consciência hegemônica e assim não reconhecida ou reconhecida propositalmente em seu valor de capital de conservação?

O que importa-nos, e aqui confirmamos uma investigação que se inspira na busca da genealogia²¹ do conhecimento foucaultiana descrita por Neto, continua sendo localizar como chegamos a ser aquilo que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos:

“É de contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro, lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder.” (NETO: 2004, p. 46-47)

E, entendemos que, embora ensaiem pontualmente, as crianças não questionam as situações escolares de forma a merecer algum especial destaque, em termos de contestação da hierarquia e da exclusão social do aparato homogeneizador, de seus tempos e espaços rígidos e de controle – porque não reconhecemos isto de forma propositalmente ou coletivamente argumentada.

Estariamos, com isso, almejando além de nossas possibilidades efetivas? E se sim, a quem sobraria a tarefa? Se aos estudantes não se formatasse mais esta possibilidade, de se “auto-perceberem” e criticarem seus resultados contextualizando-os no nível das relações sociais, estariamos leais sendo ao projeto de sociedade que almejamos? E de escola “gerida pela organização dos alunos” que defendemos?

²¹ Genealogia enquanto esforço de entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se daria no interior de redes de poderes a capturá-los, dividi-los, classificá-los.

Continuamos admitindo que o processo pelo qual nos transformamos de indivíduo para sujeitos morais da modernidade é um processo pelo qual cada um aprende a ver a si próprio; é, ainda, um processo permeado pelo funcionamento das tecnologias, dentre as quais as “do eu” – *“... que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria...”* (FOUCAULT, apud NETO: 2001, p. 100)

Para iniciarmos um aprofundamento maior sobre o valor pedagógico e político da auto-avaliação para crianças que se iniciam nos processos de objetivação da cultura, quisemos iniciar aqui uma problematização, baseada em um recorte de experiência vivida, que garantisse a consideração de que enquanto prática, ela deve ser compreendida em suas dimensões aparentes, essenciais e potenciais – que não podem se auto-excluir, mas produzir uma compreensão do confronto entre a prática e seus ideais.

Não nos detivemos aqui, em possibilidades interessantes que se abrem e que agora localizamos:

- poderíamos pensar em investigar a possível “evolução” da qualidade das consciências das crianças sobre si no percurso de um projeto comprometido com o ideal de formação de indivíduos “donos-de-si”?
- que “qualidade” seria essa? Seria revelada pelo ajuste à avaliação da instituição? Se não, como encontrá-la, objetivamente?
- como seria uma proposta de auto-avaliação perpassando todo o processo educativo do cotidiano escolar, de forma mais explícita/ contínua às crianças?

- o que estes registros poderiam contar-nos na relação com os resultados escolares das crianças, expressos no rendimento dos conteúdos e no comportamento descrito por professores?

Por que aqui se assumiu, enfim, o incômodo diante do discurso e da prática de auto-avaliação? Afinal, porque a auto-avaliação emergiu, neste trabalho, como um problema?

Foi pela forma de concretude assumido por ela no nível vivido nas relações escolares – aí vimos, juntos, que, ao avaliarem-se, crianças se posicionam sobre aquilo que são, que fazem, que sentem, reproduzindo juízos de valores próprios e quadros referenciais idealmente comprometidos com uma ideologia de mundo subscrita, de uma forma que **não é** problematizada em sua linearidade ou em seu pragmatismo. Porque seu sentido parece estranho às crianças. Não se atrela apenas e especialmente a fins de emancipação das consciências, embora se localize em um projeto de formação da individualidade que nos interessa.

Porém: não trata-se de uma dinâmica vivida em plena harmonia, nem de forma completamente alienante, que não pudesse ser capaz de nada nos dizer, contar, ensinar – fazer pensar – ou contribuir.

Assim, tendo seus sentidos dados pelo conhecimento lá da própria sala de aula concreta, ensaiamos desnudá-la, desmitificá-la, desfeticizá-la, e agora traduzi-la *na encruzilhada pedagógica de valor*, porquanto, duvidoso e que aqui continua a se questionar em termos:

- de valor formativo;
- de valor ético-político.

Novas matrizes pedagógicas seriam possíveis no sistema em que a escola está inserida, marcando uma lógica que a faz funcionar subordinando e excluindo?

O limite para a resposta parece ir do romantismo ao pessimismo radical...

Em Freitas (1995) lemos que *"... não se pode pensar em reconstruir a didática sem, simultaneamente, propor o rompimento das categorias que hoje estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola."* (FREITAS: 1995, p. 60)

Intuímos que uma gestão participativa e que a autonomia dos estudantes não se garante apenas pela concessão de espaços e tempos como os da auto-avaliação, pois estes estão carregados de conotações de poder, através de doações, imbuídos de formas de controle. Que falam enquanto cúmplices de um poder.

Como a formação da individualidade é necessariamente a formação de nossa socialidade, sabemos que esta tem significado na determinação do indivíduo para uma posição no interior das relações sociais de dominação, o que implica no cerceamento da formação do indivíduo enquanto ser genérico. Portanto:

"... Se o indivíduo vive no interior de relações sociais de dominação, isto é, se ele vive numa sociedade alienada, por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de uma individualidade para-si, isso não significará a eliminação da alienação em sua vida. O que ocorre é que ele manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução das quais já tomou consciência." (DUARTE, 1993: p. 180)

Uma fala que deveríamos polemizar em nossos discursos pedagógicos é aquela: “para que a criança tenha consciência”.

A atividade humana pode ser, como propomos, ao mesmo tempo consciente e alienada.

Quando buscamos, nos discursos de auto-avaliação vozes que respondessem: “Quem sou? Como sou? Como estou? O que sou?”, estávamos tratando de uma investigação em nível de processos de objetivação e apropriação da cultura da escola: envoltos, portanto, a relações contraditórias de dominação. Processos históricos, não “nascidos”; tampouco, produzidos reprodutivamente, apenas.

Se a apropriação da auto-avaliação pelo indivíduo demarca um campo humanizador ou alienante, por hora entendemos que trata-se de uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora (da cultura da escola).

Porquanto, os ensaios da prática demonstraram que a formação do pensamento autônomo não garante o nível que almejamos em um nível de relações que ocorre entre “professora” e “estudantes”, de forma isolada/ silenciosa: não apenas porque nesta situação eles parecem pressionados por pensar a maneira de outros significativos a eles, mas porque perdem o potencial de avaliação que aparece quando os pensamentos estão abertos a uma investigação conduzida, quem sabe, coletivamente.

Todavia, a reflexão, que advém da articulação entre a realidade e o pensamento autônomo, incluindo a auto-reflexão dos processos cognitivos e da própria identidade conectados à experiências cotidianas e de conhecimento, mediados em situações de intervenção sempre intersubjetivas, resume, mesmo assim, uma possibilidade de autonomia, que emancipa, enquanto auto-reflexão.

Quando desmascara as distorções da comunicação e o ancadouro institucional subscrito nas mesmas (que impedem a organização das relações humanas a base de uma intersubjetividade não coagida), quando fala a si mesmo nesse desenvolvimento, quando sabe-se a si mesmo resultado da história da consciência em suas manifestações, sobre a qual exerce sua reflexão, o indivíduo dirige-se a uma crítica da ideologia contra si mesmo.

Contra, também, os próprios critérios de avaliação a que se submete.

“Estamos precisando de acolhimento, de solidariedade, de consenso negociado, provisório, mas como construção histórica permanente. Temos de reverter esse quadro de aposta no dissenso, no individualismo e na competição em que o capital nos jogou com o objetivo de intensificar a exploração e maximizar lucros, motivada por uma profunda crise do capitalismo histórico.” (FREITAS: 2005, p. 107)

Insistamos na investigação sobre a auto-avaliação em seu potencial de exercitar a “livre crítica”; onde poderíamos encontrar este valor pedagógico, atestado pela pesquisa da prática concreta? E de transformação social mediante a formação de mentes sensíveis, conscientes, solidárias e comprometidas: qual seria o itinerário para este valor de transformação social, calcado em nossos projetos de mundo, que só a experiência a ser construída e pesquisada pode-nos, hoje, legar?

Em aberto considero, neste fim provisório, esta discussão sobre o que a crítica do presente trabalho nos aponta no tocante à possibilidade de superações e da necessidade explícita de significação: rumo a uma prática crítica, ideologicamente comprometida, para além âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção. Que espaço, que sentido assume a auto-avaliação, aqui?

Como, pois, romper com o processo de conformação das subjetividades que aqui pôde ser lido (mesmo que possamos ainda aprofundar o que por isto entendemos) e imprimir uma concepção emancipadora à formação das novas gerações quando pensamos e nos posicionamos em uma educação reflexiva, pela qual os sujeitos se avaliem e a seus resultados como estratégias de emancipação da condição?

A construção de práticas pedagógicas revolucionárias inevitavelmente precisam fundamentar-se em *“novas formas de administrar os espaços, os tempos, as estruturas, as relações, os registros – enfim, a dinâmica escolar em toda a sua complexidade.”* (SANTIAGO: 2001, p. 166)

De acordo com Duarte (In: DUARTE: 2004), a concepção marxista explica a consciência *em considerações sociais, produto de relações específicas das quais as pessoas participam: produto de relações de trabalho.*

“É preciso estar com os pés fincados na terra, no modo como a realidade se nos apresenta, mas com a cabeça ligada no mundo, na vida, já que buscar respostas somente dentro de cada um... não tem dado conta dessas questões.” (BARROCO, In: DUARTE: 2004, p. 191, grifos meus).

Transpondo a conclusão de Barroco (In Duarte: 2004) acerca do fetiche da família na sociedade contemporânea, acreditamos que desnaturalizar idéias (*dentre as quais as do “indivíduo que se sabe”, que “é consciente”, dentre as quais as da “auto-avaliação”*), é permitir aos sujeitos compreender *por que são o que são*, saindo da cilada de tratá-los como naturalmente e desde e para sempre sendo, o que significa-nos pensar diferentes formas de existências possíveis, num vir-a-ser.

Oras, o ser humano, de acordo com Duarte (In: DUARTE: 2004), e sua leitura marxista,

“... mesmo isoladamente é sempre um ser social, um ser cuja característica humana, cuja qualidade humana resulta das relações que trava com outros seres humanos e do processo de organização do trabalho, mesmo que momentaneamente esteja só.” (DUARTE, In: DUARTE: 2004, p. 208, grifos meus)

Isto nos ensina que tanto a percepção quanto o pensamento humanos *possuem uma natureza sócio-histórica.*

Como forma de consciência, a linguagem deve ser vista como reflexo psicológico, em íntima relação com a atividade objetiva do sujeito (social) que nela resume uma atividade subjetiva.

E aqui, justamente terminamos na essência do problema que assombra a teoria social desde seu começo: a batalha entre liberdade e dominação.

De acordo com Bauman (1998), riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos neste processo de libertação dos indivíduos – embora o dever e a necessidade de enfrentá-los venham ganhando formas cada vez mais individualizadas, que refletem, como síntese, a autoconsciência da pós-modernidade.

Neste caminho, a consciência não terá mais a função de *“... ser a abertura pela qual iluminamos o mundo; ela apenas serve para que nele nos guiemos, dentro de limites que ignora, funcionando sempre dentro do evidente...”* (VAZ, apud Neto: 2001, p. 155).

Sem ilusões.

No mais, de fato, pretensiosamente investimos por uma problematização que resume uma questão apontada por Freitas como longe de ser respondida:

“A grande questão do século XX é exatamente esta: como conciliar o indivíduo com o coletivo e vice-versa” (FREITAS: 2005, p. 13)

MODELOS DAS
FICHAS
TRIMESTRAIS DE
AUTO-
AVALIAÇÃO

- Como foi a chegada no começo do ano? O que você estava esperando? Do que tinha medo?
- Como foram as aulas? O que você mais gostou? O que foi difícil?
- Como você se comportou? Pense nas conversas, nas lições, na sua atenção e no seu capricho.
- O que você achou da “tia”? Explique.
- E das avaliações?
- O que você aprendeu?
- Como estão: a sua leitura, a sua escrita e os exercícios de Matemática? Pense no que melhorou e no que ainda precisa melhorar, nas suas dificuldades.
- Você mudou? Em quê?
- E o 2º Trimestre? O que você quer que aconteça? Em que devemos melhorar?
- O que você acha da nossa escola?

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

+

Δ

EM SEU COMPORTAMENTO		
EM SUAS LIÇÕES		
EM SUAS AMIZADES		

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre:

NOME: _____

SETEMBRO/ 2004

Auto-avaliação

3º Trimestre

1ª Parte – Avaliação dos seus aprendizados

Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...
Escrita de textos
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário
Uso do plural nos textos
Uso da pontuação nos textos
Escrita correta das palavras
Uso da acentuação nas palavras
Separação correta das palavras nos textos
Suas respostas nos exercícios eram completas?
Os seus textos foram bons?
Você lia sua escrita antes de terminar uma lição?
Conseguia achar erros?
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?
Você conseguia entender as notícias?
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?
Gosta de ler?
Gosta de escrever?

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)
Cálculo de subtração (-)
Cálculo de divisão (÷)
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)
Você sabe a tabuada?
Você sabe resolver problemas com dinheiro?
Você consegue entender gráficos?
Você resolve bem exercícios com frações?
Você era cálculos nas lições?
Você sabe medir com a régua?
Você sabe resolver problemas com horas?
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?
Entendeu o que são ângulos?
Sabe calcular o perímetro de uma figura?
Você compreendia os problemas de Matemática?
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?
Manteve completos seus materiais de Matemática?
Fez as tarefas de casa de Matemática?
Fazia as lições de Matemática com gosto?

Você sabe montar cadeias alimentares?
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?
Participou das experiências?
Prestou atenção às explicações?
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?
Fez os trabalhos sozinho?
Gostou das aulas de Ciências?

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?
Você leu os capítulos do livro "História de Itu para jovens leitores"?
Você sabe explicar por que Itu era conhecida como "A Boca do Sertão"?
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?
Você conseguia entender os textos de História?
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?
Gostava das aulas de História?

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?
Consegue encontrar países pelos continentes?
Sabe "descobrir" países vizinhos?
Sabe contar de onde são os seus descendentes?
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?
Sabe fazer mapas?
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?
Você participou das aulas de Geografia?
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?
Você gostou de estudar Geografia?

2ª Parte –

Avaliação do seu desempenho em relação à Missão e às Metas da Turma

A missão da 3ª Série é...
 ...todo dia, assumir o compromisso de ter educação com todas as pessoas e de fazer a lição como bons alunos, convivendo bem e ajudando ao próximo, tratando bem o nosso Colégio e espalhando o gosto pelas atividades da escola.
 Faremos isso para nós mesmos e para todos os envolvidos com nosso Colégio.

Comentário:

100% de aproveitamento

1. Falar palavras bonitas e de amizade aos professores, funcionários (especialmente a e ao pessoal da cantina) e os visitantes do Colégio;	
2. Aproveitar cada aula e lição da escola: escutando os professores e se concentrando na atividade;	
3. Não termos problemas de convivência entre nós e com outras crianças, por causa de: xingos, provocações ou brincadeiras de mau gosto;	
4. Manter um clima gostoso na sala: não entrar suados, entrar em silêncio, manter a tranquilidade;	
5. Cuidar do Colégio como se fosse a nossa casa;	
6. Sempre que pudermos, falarmos coisas legais da nossa escola, do que aprendemos, etc...	

3ª Parte –

Avaliação do seu desempenho em relação às suas metas trimestrais

MODELOS – FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO – 3º Trimestre

4ª Parte –

FIM DA 3ª SÉRIE – AVALIAÇÃO DO ANO

**REGISTROS DA
AUTO-
AVALIAÇÃO**

(Em seqüência trimestral)

REGISTROS DA AUTO-AVALIAÇÃO

1º Trimestre

Auto-Avaliação

1º Trimestre - 2004

Eu e Minha Escola

No começo do ano, eu achava que a 3ª série ia ser difícil, que eu era medroso.

Mas na verdade tudo se passou, ah eu também achava que eu não ia passar de grau.

Outra coisa, é que eu acho que as aulas estão sendo muito fáceis.

Ah, eu esperava ter ficado um pouco melhor na matéria de português, porque eu acho que as minhas histórias deveriam ser mais criativas.

Eu acho a professora muito legal, engratada.

Eu mudei meu comportamento com essa professora.

A escola deveria ser mais justa e ligada às coisas que acontecem, em vez de se preocupar com câmeras.

Eu gostei mais de fazer todas as lições e ficar livre para fazer de senhor e brincar com o Jogo da Conquista.

Eu quero que o 2º trimestre seja um pouco mais fácil e o 3º trimestre seja o mais difícil de todos, porque é o último a ser feito, então eu acho que deve ser assim.

Eu acho também que o
e etc. direcionam para
de suas com o outro incluindo
comigo, porque é uma falta de educa-
ção.

O que eu aprendi foi a fazer tudo
do com o capricho, por isso eu che-
guei aqui.



Auto-Avaliação
1º Trimestre - 2004

Super 3ª A

Eu acho que a minha chegada foi bem legal porque fizemos um trabalho muito legal e bem interessante.

Eu estava esperando uma 3ª série muito difícil porque a segunda foi mais difícil então a 3ª série também deveria ser, mas eu percebi que não é tão difícil assim não.

Alta eu tinha medo de muita coisa, mas do que eu tinha mais medo era de Geografia porque eu era muito ruim nesta matéria.

As aulas foram muito legais, mas tiveram algumas chatas. As chatas eram chatas porque muitas vezes eu e a classe conversamos demais, as legais foram legais porque poucas conversamos eu porque tivemos questões legais e engraçadas.

Eu gostei mais das aulas de Ciências porque elas falaram de coisas super interessantes e legais.

Tiveram muitas coisas difíceis para mim, mas a mais difícil foi a adaptação porque tiveram muitas informações e não deu para guardar tudo na cabeça.

Eu acho que eu me comportei mais ou menos porque teve vezes que conversei muito e teve vezes que não conversei nada.

As minhas lições às vezes tinham letra feia e às vezes letra bonita, mas eu darei tudo de mim.

A minha atenção não foi tão boa assim não mas eu me esforcei para prestar bastante. A minha atenção não foi tão boa porque eu conversei muito.

Eu acho que eu aprendo bastante nas lições tanto de classe quanto de casa porque eu gosto de pintar e desenhar, também de escrever.

Eu achei a professora muito mas muito legal porque ela é meio calminha e é muito carinhosa.

Eu aprendi muita coisa sobre adaptação, algumas coisas sobre ecossistema, simetria, mais coisas sobre direções, porque existe o dia e a noite, porque existem estações do ano, o começo do Brasil, e várias outras coisas.

A minha leitura está boa porque agora eu leio muito, mas muito mais.

A minha escrita está mais ou menos porque às vezes eu escrevo mal e com letra feia mas às vezes eu escrevo bem e com letra bonita.

Os exercícios de Matemática são legais e fáceis porque tem questões bem fáceis e divertidas.

Eu mudei muito em todas as matérias e eu que eu mudei mais em Ciências e Português porque pra mim estas matérias eram as mais difíceis, agora elas são as mais fáceis.

Eu quero que no 2º trimestre continue assim e eu quero melhorar muito.

Eu quero melhorar na caneta, na escrita e na colocação de acentos.

A nossa escola é hiper boa, tem professores ótimos, funcionários legais, alunos legais, faculdades boas e muitas outras coisas que a deixam bonita e educativa.

Eu acho que estou me dando muito bem com os meus amigos mas às vezes eu escrevo umas besteirinhas.

As avaliações foram mais ou menos legais porque elas tiveram muitas questões e porque tiveram muitos desenhos para pintar.

Eu adorei estes 3 meses e eu aprendi muito.

Auto-Avaliação
1º Trimestre - 2004

A 3ª série a 2.004

No primeiro dia de aula eu acho que conversei mais do que devia, porque nós passamos muito tempo sem nos falar.

Eu tinha medo de que eu fosse mal em Ciências e em Geografia, porque na 2ª série eu não gostava mas esse ano essas matérias são quase as minhas matérias preferidas.

Eu acho que a minha leitura melhorou muito então a minha escrita também melhorou, nos dois sentidos: de escrever mais e de escrever melhor.

Eu acho que as aulas foram muito legais inclusive as aulas de Ciências.

Nesse ano eu acho que as avaliações foram fáceis mas elas foram muito compridas. A avaliação que eu mais gostei foi a de Matemática e ela foi a que eu fiz mais rápido e foi a mais comprida.

Eu acho que eu medei em várias coisas: como na conversa porque eu estou conversando mais e na leitura porque eu estou lendo mais.

Eu acho que o Colégio é muito legal, estou aqui há sete anos e aqui eu tenho muitos amigos.

No 2º trimestre eu quero que continue a mesma coisa mas eu quero melhorar muito mais em todas as matérias.

A matéria que eu mais gosto é Matemática então esta é a matéria que eu acho mais fácil.

Nesse ano eu acho que ainda nada foi difícil.

A tia Juliana foi uma das professoras mais legais e atenciosas que eu já tive na minha vida inteira.

A minha atenção eu acho que foi boa, eu até ganhei uma

vez no quadro de 5 estrelas.

Na 3ª série A 2.004 entrou uma menina chamada ela nasceu aqui no Brasil mas ela veio dos Estados Unidos e ela tem 8 anos.

Nesse ano eu acho que no boletim eu vou tirar pelo menos dois B.

Eu acho que a ajudante Luciana é muito legal eu quero que ano que vem ela seja a professora da 3ª, 2ª ou da 4ª.

Lim

Auto-Avaliação 1º Trimestre - 2004

Tudo bem x tudo ruim

No começo do ano eu achava a 3ª série 2004 bem difícil, agora eu descobri: a 3ª série é fácil e difícil ao mesmo tempo.

Dói que em um certo dia minha mãe disse:

- O papado da 3ª série é pensar, naquele mesmo dia eu não conseguia fazer uma lição então eu pensei, pensei e pensei. Quando cheguei na classe a tia Juliana falou que eu fui o único que tinha ganhado 5 estrelas.

Bem, nessa história eu percebi que a 3ª série não é tão fácil quanto a 2ª série, na 2ª série as lições de casa variam entre 1/2 até 3 lições, já na 3ª série vem 2, 3, 4 ou até 5 lições de casa.

O meu comportamento nem sempre é bom, às vezes eu tenho uma pessoa, mas eu admito eu fico sem pensar.

Minha mãe sempre falou que 3ª série, a 5ª série e a 7ª série são mais difíceis, então eu não tenho medo de repetir, mas agora estou mais aliviada.

Eu achei a tia Juliana uma das professoras mais legais e mais fantásticas que eu já conheci em toda a minha vida! Tia Juliana é assim também é a professora mais legal, mais criativa e mais aberta do mundo!

O Colégio é a melhor escola de com professores tão atentos (pai e inspetores atentos além do seu trabalho).

Eu sou meio esquecido.

- Hei, hahaha.

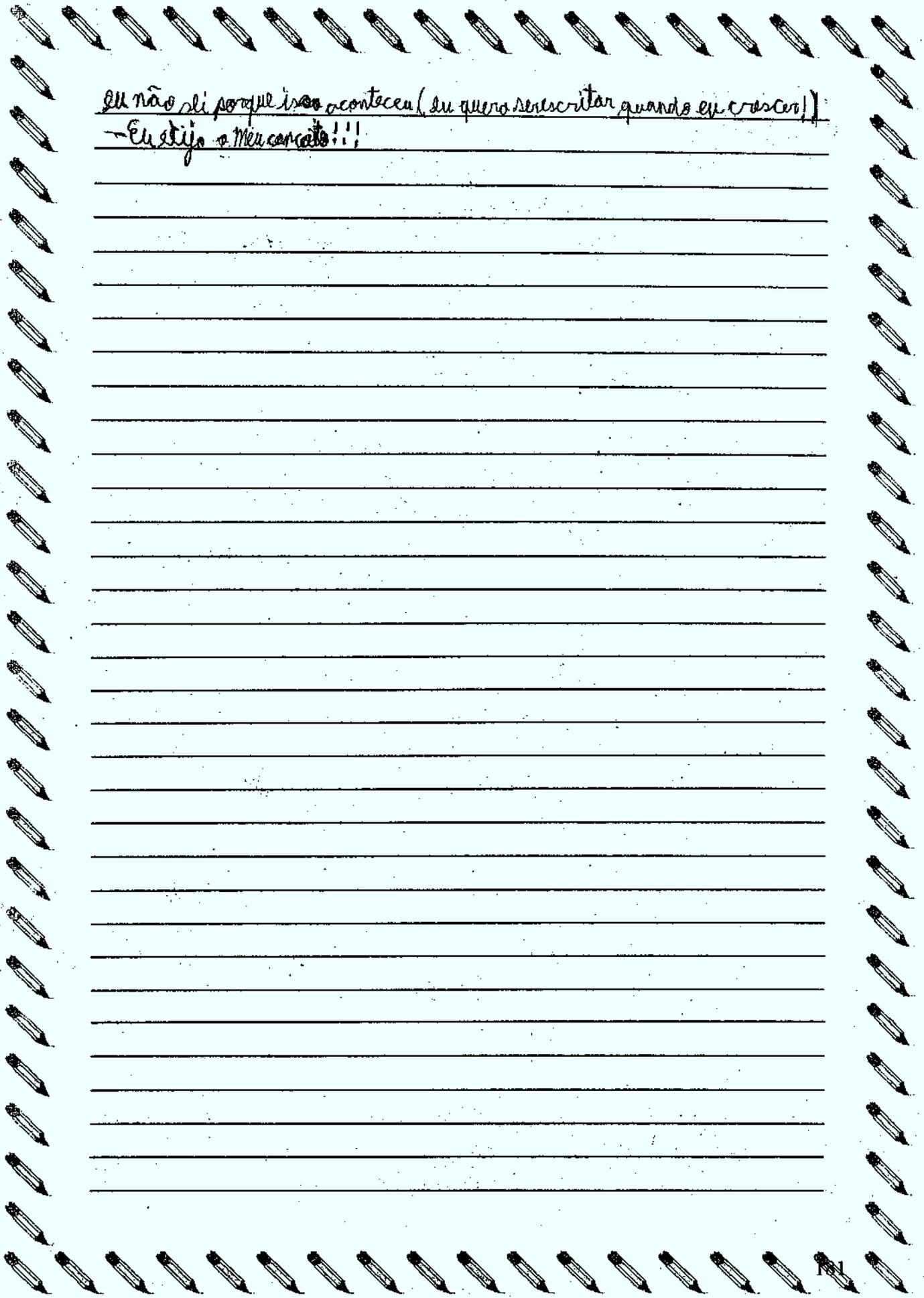
Bem às vezes eu esqueço de marcar as estrelas e outras coisas da vida cotidiana (na escola é claro!).

Eu estava esperando uma série fácil, mas é agora que você vai experimentar a realidade.

Na avaliação é um mais "putado", em Ciências a prova foi até um pouco fácil, em História foi difícil, mas eu me superi, em Português eu acho que eu tenho ido bem, mas ninguém tirou pontos, eu não sei porque

(ops! um erro) 180

Eu não sei porque isso aconteceu (eu quero saber quando eu crescer!)
- Eu sei o Mercado!!!



Auto-Avaliação

1º Trimestre - 2004

A 3ª série C (1º trimestre).

Eu minha chegada foi legal.

A professora e os colegas me receberam muito bem.

😊 A professora é muito legal (é muito boa professora) ela explica o que a gente não sabe com calma para que todos entendam. As vezes ela não explica direito mas mesmo assim é ótima professora.

Eu tinha medo de a professora ser chata ou pior, rebotica. Mas vejo que me enganei, porque ^{era} uma branquinha mas ela não é chata.

As aulas desde sempre foram ótimas e eu adoro, já adorei e creio continuar adorando Português, História e Geografia, eu também gosto muito de Ortografia.

Matemática é a matéria que mais mistura dificuldade com facilidade e com mais um toque de divertimento.

Eu acho que eu preciso melhorar porque eu compro e às vezes eu chego a conversar demais e a professora chega a me chamar mais de 3 vezes a atenção! No resto eu acho que não preciso melhorar muito mas sempre é preciso melhorar um pouco.

As avaliações foram muito legais.

eu acho isso mas não sei explicar
por que.

Eu aprendi muitas coisas interessantes
como: como acontecem as estações do
ano, como a Terra gira (a translação e
a rotação), etc...

Acho que preciso melhorar no
meu capricho com as lições.

Seio muita bem e escrevo muita
bem (não de assentos ou caligrafia mas
de histórias ótimas).

Eu não estou muito bem em exercícios de
Matemática e não entendo vários
problemas do livro.

Eu tenho algumas dificuldades
com o livro de Matemática e eu
preciso melhorar nisso. Já na
leitura eu já melhorei.

Eu espero que o 2º trimestre
seja melhor e que todos (professores e
alunos) se comportem melhor nas
aulas.



a 3ª série
está muito
legal

Leandro



REGISTROS DA AUTO-AVALIAÇÃO

2º Trimestre

AUTO-AVALIAÇÃO

O 2º Trimestre começou no início de Maio e terminou no início de Setembro.

Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele:

Esse trimestre eu acho um pouco diferente no meu comportamento.

Mas, no que eu aprendi foi muito legal e eu gostei mais do 2º trimestre porque a professora dividiu em partes as avaliações.

E espero que o outro seja muito melhor!!!

Eu gostei das atividades de ciências porque a gente estudou sobre o sistema e fomos na laboratório.

Os passeios foram muito bons e eu gostei mais quando a gente foi para a fazenda do café.

Eu adorei as atividades de Mat.

Em agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. As estão:

- Ficar mais calmo e me organizar na fila.
- Parar de conversar na classe.
- Escrever mais na lição.
- Conversar mais com amigos diferentes.

Avalie-se em relação a elas.

Em relação a elas, eu melhorei muito a 1ª que tem uma meta que eu espero que eu preciso melhorar muito e a 2ª meta.

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

<p>EM SEU COMPORTAMENTO</p>	<p>Na meu comporta- mento + é que eu estou conhe- cendo mais com amigos diferentes.</p>	<p>Dei A no meu comportamento e consegui passar de conceito na classe.</p>
<p>EM SUAS LIÇÕES</p>	<p>De + é que eu estou escrevendo mais.</p>	<p>Na minhas lições eu preciso melho- rar a letra.</p>
<p>EM SUAS AMIZADES</p>	<p>Na minhas ami- gades eu também quero continuar brincando muito.</p>	<p>De é que eu sou um bom grupo com as pessoas.</p>

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

Eu tin já. É uma ótima professora
se tem umq coisa de A é que ela está
brincando muito a mesa dela.
Ela explica as lições que são difíceis
e explica muito bem.

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre.

Visitar, festa, mostra de projetos dia da
crianças

NOME: _____

SETEMBRO/2004

AUTO-AVALIAÇÃO

O 2º Trimestre começou no início de Maio e terminou no início de Setembro.

Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele:

Celha, eu acho que nesse período fui bem mas na hora de escrever nas AVALIAÇÕES eu não fizei no decorrido e não prestei muita atenção nas palavras quando eu escrevi.

Eu gostei de muitas avaliações neste trimestre mas também não gostei de duas das três.

OBA!! Eu falei quando me contaram que na quarta-feira tinha sido a auto-avaliação mas pensei: Também tem outras coisas? #

Talvez tenham mais provas legais e talvez provar chulinha no terceiro trimestre, mas tudo bem.

Eu me dei muito bem com os meus amigos e professores e adorei esse trimestre.

TCHAU, TCHAU!

Em Agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. Al estão:

- ⇒ Parar de ficar na classe no intervalo;
- ⇒ Parar de conversar na classe;
- ⇒ Parar de tirar letras das palavras;
- ⇒ Não ficar muito nervosa com os amigos.

Isabella R.

Avalie-se em relação a elas.

Eu acho que antes eu ficava muitas vezes na classe no intervalo e agora estou ficando pouco ou melhor nem estou ficando, acho que foi A-.

No parar de conversar na classe eu passo me das D ou E porque não melhorei muito e talvez eu não tenha melhorado.

Eu nunca mais tirei as letras das palavras, só algumas vezes, acho que é A+ ou só A.

Não consigo não ficar muito nervosa porque eles me irritam e eu fico logo, não consigo me controlar.

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

	+	Δ
EM SEU COMPORTAMENTO	Não ajudar os amigos nas provas. Ser amigo e leal.	Pegar a senha de algum dos amigos e mudar lá.
EM SUAS LIÇÕES	Capricho Entregar no dia Fazê-las	Não gostar de corrigir Não gostar de ficar com pol- guiso.
EM SUAS AMIZADES	Não quero o mal de ninguém. Ser legal. Proteger os meus amigos.	Se não se dá bem As respontinhas

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

Tia eu não fui muito boa nesse trimestre, me ensinou e ensinou aos meus amigos muitas coisas que eu queria saber.
Porém há com tristeza e com um pouco de preocupação também.
Você pode continuar assim, não precisa melhorar.

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre:

concentração, felicidade, professores, legal, amigos, aprender, delta positivo

NOME: _____

SETEMBRO/2004

AUTO-AVALIAÇÃO

O 2º Trimestre começou no início de Maio e terminou no início de Setembro.

Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele:

No segundo trimestre eu acho que foi tudo bem.
 Restar férias foi diferente porque teve lição de férias em
 gente nas férias gente que não.
 Depois das férias nos começamos a estudar o Paul Bem Alves
 e estamos estudando até agora.
 Este trimestre a gente viu a abertura das olimpíadas foi muito
 legal.
 E estes dias a gente está fazendo as avaliações.
 Eu acho que eu mudei um pouco desde o último trimestre,
 em prestar mais atenção na professora, estudando mais, mais
 organizada, etc...

Em Agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. As estão:

- 1- prestar mais atenção na professora.
- 2- fazer a lição de casa a noite.
- 3- ficar mais com outras meninas.
- 4- não conversar na fila do recreio.

Avalie-se em relação a elas.

Eu acho que em prestar mais atenção na professora eu melhorei,
 em fazer lição a noite eu acho que eu não melhorei.
 Em ficar mais com outras meninas eu não melhorei.
 E em não conversar na fila do recreio eu melhorei.

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

	+	Δ
EM SEU COMPORTAMENTO	Eu quero continuar a não conversar muito na sala.	Eu levante muito da carteira durante a aula.
EM SUAS LIÇÕES	Eu quero continuar a entregar as lições em dia.	Prestar mais atenção no que está escrito.
EM SUAS AMIZADES	Eu quero continuar a me intrometer fácil com as pessoas.	Ficar mais com outras meninas porque eu fico sempre com as meninas...

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

Eu acho que você é uma ótima professora em tudo.
 Só quando você ficar com dor de cabeça que você fique interessada fácil.

+	Δ
Explica bem as lições; Não reclama quando dese da organizada; Dá muitas novidades.	Quero sempre que a gente esteja organizado; Esperar mais para ditar a agenda.

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre:

Elisita da Ricardo Azevedo - Meu aniversário.

NOME: _____

SETEMBRO/2004

AUTO-AVALIAÇÃO

O 2º Trimestre começou no início de Maio e terminou no início de Setembro.

Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele:

Eu achei que eu melhorei muito do 1º Trimestre para cá. Principalmente nas minhas metas.

Estou mais comportado, mas não brinco com o André.

Mas tem um problema, é que não brinco mais com ele.

No segundo trimestre é legal, e você também aprende muitas coisas como as contos mais engraçados de mistério ou contos de fadas de duendes.

Também achei que o 2º trimestre passou muito rápido, foi rápido mas também foi difícil.

Eu gostei muito neste trimestre, achei que atraiu muito nas lições tanto de classe quanto de casa.

Nas atividades de escrita melhorei bastante, os erros continuaram a mesma quantidade por causa do falta de atenção.

Em Agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. Al estão:

- 1 -> Preciso parar de ficar muito tempo longe dos amigos;
 - 2 -> Parar de me sentar com grandes amizades;
 - 3 -> Lembrar de fazer todas as lições de casa;
 - 4 -> Ficar mais tempo com amigos diferentes.
- Júlio

Avalie-se em relação a elas.

1 - Não cumpri essa meta porque o André não brinca mais comigo e não consigo arrumar outros amigos.

2 - Essa não deu para cumprir e nem para não cumprir porque o André não brinca mais comigo.

3 - essa meta deu para cumprir, mas às vezes...

Deu para cumprir essa meta, mas eu brinco com o amigo por dentro. Ah! acabou a amizade

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

	+	Δ
EM SEU COMPORTAMENTO	<p>Prisei continuar desleto para não brigar</p>	<p>Mau comportamento com professores.</p> <p>Ter vezes briga com eles</p>
EM SUAS LIÇÕES	<p>Prisei continuar a fazer muitas lições de casa</p>	<p>Fazer um texto com colegas</p>
EM SUAS AMIZADES	<p>?</p>	<p>Ter amigos com alguns amigos, às vezes eu não consigo conversar</p>

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

<p>Seu nome você quer se não tem de falar, qual seu nome? pontos de falar de ter? Você fez lições mas quer mente você não quer a que que você não quer a verdade</p>	<p style="text-align: center;">+</p> <p>Seu nome é tem tudo de lições. Por exemplo: é não você dar um trabalho nas aulas - Você se precisa ter a lição - Você com o trabalho se o trabalho. Você é a melhor professora que já tive.</p>
--	---

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre:

ordem LICÃO DE CASA amizade

responsabilidade MATEMÁTICA

+

NOME: _____

SETEMBRO/ 2004

AUTO-AVALIAÇÃO

O 2º Trimestre começou no início de Maio e terminou no início de Setembro.

Comente como foi este período na escola, para você, no geral dele:

Para mim este período na escola foi muito legal, só não foi perfeito por três motivos. 1º. não é perfeito. 2º. algumas coisas absolutamente nada maravilhosas. 3º. algumas coisas entre mim, meus colegas e a classe que eu acho que não poderiam acontecer. Para isso foi tudo ótimo! (Quase perfeito!)

Em Agosto, você escreveu metas para alcançar até o fim do mês. As estão:

- ⇒ Menos correria no intervalo;
- ⇒ menos conversa na classe;
- ⇒ Mais capricho nas lições;
- ⇒ Melhor tratamento aos amigos.

Mariana

Avalie-se em relação a elas.

Eu acho que consegui melhorar em tudo nas coisas que capricho e eu ainda acho que preciso melhorar em tudo (só não um pouco!).

O último trimestre na 3ª Série vem chegando.

Quais são seus pontos positivos (a permanecer) e aqueles que ainda precisam melhorar e que você acha que devem ser suas metas nos próximos meses? Escreva.

EM SEU COMPORTAMENTO	+	Δ
	+	Δ
EM SUAS LIÇÕES	+	Δ
	+	Δ
EM SUAS AMIZADES	+	Δ
	+	Δ

Deixe um recado para sua professora, analisando seus pontos positivos e a melhorar.

Sua mãe está com 10% e um pouco menos de falta (por causa dos elogios em encargo e das explicações dadas) e com 99% é mais um ponto de positivo (porque não é legal, já as professoras não da bronca) e tem mais um monte de coisas

Agora escreva algumas palavras-chave para o último trimestre:

Lealdade - despedida - amigos de perto - férias - excursão - muita leitura - festas

NOME: _____

SETEMBRO/2004

REGISTROS DA AUTO-AVALIAÇÃO

3º Trimestre

Auto-avaliação

3º Trimestre

1ª Parte – Avaliação dos seus aprendizados

Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

= Bom
 = Muito Bom
 = Médio

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...	
Escrita de textos	
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário	
Uso do plural nos textos	
Uso da pontuação nos textos	
Escrita correta das palavras	
Uso da acentuação nas palavras	
Separação correta das palavras nos textos	
Suas respostas nos exercícios eram completas?	
Os seus textos foram bons?	
Você lia sua escrita antes de terminar uma lição?	
Conseguia achar erros?	
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?	
Você conseguia entender as notícias?	
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?	
Gosta de ler?	
Gosta de escrever?	

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)	
Cálculo de subtração (-)	
Cálculo de divisão (÷)	
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)	
Você sabe a tabuada?	
Você sabe resolver problemas com dinheiro?	
Você consegue entender gráficos?	
Você resolve bem exercícios com frações?	
Você erra cálculos nas lições?	
Você sabe medir com a régua?	
Você sabe resolver problemas com horas?	
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?	
Entendeu o que são ângulos?	
Sabe calcular o perímetro de uma figura?	
Você compreendia os problemas de Matemática?	
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?	
Manteve corrigidos seus materiais de Matemática?	
Fez as tarefas de casa de Matemática?	
Fazia as lições de Matemática com gosto?	

c) Em Ciências:

Você sabe montar cadeias alimentares?	
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?	
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?	
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?	
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?	
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?	
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?	
Participou das experiências?	
Prestou atenção às explicações?	
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?	
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?	
Fez os trabalhos sozinho?	
Gostou das aulas de Ciências?	

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?	
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?	
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?	
Você leu os capítulos do livro "História de Iju para jovens leitores"?	
Você sabe explicar por que Iju era conhecida como "A Boca do Sertão"?	
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?	
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?	
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?	
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?	
Você conseguia entender os textos de História?	
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?	
Gostava das aulas de História?	

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?	
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?	
Consegue encontrar países pelos continentes?	
Sabe "descobrir" países vizinhos?	
Sabe contar de onde são os seus descendentes?	
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?	
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?	
Sabe fazer mapas?	
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?	
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?	
Você participou das aulas de Geografia?	
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?	
Você gostou de estudar Geografia?	

Visita!

4ª Parte -

FIM DA 3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DO ANO

Brevê

Eu me lembro que no primeiro dia de aula a tia Ju falou de palavras muito importantes que são responsabilidade e liberdade ou seja, para ter liberdade é preciso ter responsabilidade. Nesse ano eu acho que ~~trabalhei~~ um pouco de cada coisa e espero que no ano que vem eu tenha ~~trabalhado~~ mais.

Nesse dia foi uma confusão, porque a gente só escrevia o nome das pessoas. ~~Trabalhei~~ atividades muito legais.

Eu acho que a 3ª série é muito difícil mas, ao decorrer do ano, foi mais fácil.

* ~~Trabalhei~~ ~~trabalhei~~ ~~trabalhei~~ ~~trabalhei~~ e uma delas foi legal porque a gente ficou frente a frente com osativos.

Comprei que na 4ª série tudo seja legal e difícil porque eu gosto de coisa que dá mais ~~trabalho~~ para fazer mas não tem tempo. Assim não comento nem muito e sim fazer a lição.

TU 3 a 4ª SÉRIE

* Eu apaguei mas era importante porque a gente se sente como um "robô" porque a gente ficava para lá e para cá arrumando o material.

Beijos de

Auto-avaliação

3º Trimestre

1ª Parte - Avaliação dos seus aprendizados

Mestre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...	Muito legal eu aprendi bastante ^{x1A?+}
Escrita de textos	Melhorei muito ^{na escrita}
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário	Estou muito boa e entou gostei
Uso do plural nos textos	Não preciso melhorar estou há
Uso da pontuação nos textos	Cinda preciso melhorar um pouco
Escrita correta das palavras	Estou melhorando mas ainda
Uso da acentuação nas palavras	Estou quase tudo e deo inco
Separação correta das palavras nos textos	As vezes eu erro mais na hora
Suas respostas nos exercícios eram completas?	Sim e não. Não sempre
Os seus textos foram bons?	Sim mas não sei
Você lê sua escrita antes de terminar uma lição?	Não li uma vez deo vezes
Conseguiu achar erros?	Consegui achar alguns
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?	Não nunca
Você conseguiu entender as notícias?	Sim e não. Bem
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?	Sim e não. Eu sentia mais dificuldade depois
Gosta de ler?	Eu não gosto, eu amo ler
Gosta de escrever?	Gosto de escrever

ainda falta pouco
onde é difícil
está muito bom
acerta o certo

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)	Levo muito boa e suas
Cálculo de subtração (-)	Estou cada vez melhorando
Cálculo de divisão (÷)	Estou indo bem e quando
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)	Estou, estou muito bem
Você sabe a tabuada?	Sim
Você sabe resolver problemas com dinheiro?	Claro é super legal
Você consegue entender gráficos?	Muito bem consigo
Você resolve bem exercícios com frações?	Muito bem
Você ama cálculos nas lições?	Eu não
Você sabe medir com a régua?	Sim
Você sabe resolver problemas com horas?	Sim
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?	Entendi
Entendeu o que são ângulos?	Sim
Sabe calcular o perímetro de uma figura?	Sim mas às vezes erro
Você compreendia os problemas de Matemática?	Sim
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?	Sim mas foram poucos
Manteve corrigidos seus materiais de Matemática?	Sim
Fez as tarefas de casa de Matemática?	Claro que sim
Fazia as lições de Matemática com gosto?	Quase sempre

mas erro
falta muito
falta no

c) Em Ciências:

Você sabe montar cadeias alimentares?	sim
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?	sim.
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?	sim.
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?	sim
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?	sim
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?	sim
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?	sim. Mas as vezes eu ficava c
Participou das experiências?	sim
Prestou atenção as explicações?	sim sempre.
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?	sim.
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?	sim
Fez os trabalhos sozinho?	sim
Gostou das aulas de Ciências?	sim

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?	sim. Muito bem
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?	sim
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?	sim
Você leu os capítulos do livro "História de Iju para jovens leitores"?	sim
Você sabe explicar por que Iju era conhecida como "A Boca do Sertão"?	sim
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?	sim
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?	sim
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?	sim
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?	sim
Você conseguia entender os textos de História?	sim
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?	sim
Gostava das aulas de História?	sim

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?	sim
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?	sim
Consegue encontrar países pelos continentes?	sim
Sabe "descobrir" países vizinhos?	sim
Sabe contar de onde são os seus descendentes?	sim
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?	sim
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?	sim
Sabe fazer mapas?	sim e não depende do mapa
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?	sim
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?	sim
Você participou das aulas de Geografia?	sim e as vezes não
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?	sim
Você gostou de estudar Geografia?	sim

Visto!

4ª Parte -

FIM DA 3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DO ANO

↑ Do começo da 3ª série até o fim dela ↓

O começo da terceira série eu não me lembro muito mas me lembro que estava meio assustado, estranhando um pouco o lugar e a professora.

Isso que foi melhorando com o tempo, quando conheci a professora Tiziana achei ela o máximo e super legal.

Foi meio fácil o começo mais foi ficando mais difícil. No começo, em algumas atividades fiquei com dificuldade mais foi fácil assim mesmo.

Passou rápido esse ano e parecia que o meu ainda era o começo do ano então é difícil para mim explicar como foi o mesmo foi legal!

No começo gostava de todas as matérias, mas eu gostava mais de Mat. Agora eu gosto mais de Port, você viu como mudou?

No começo fui bem em todas as matérias e agora que tem matérias um pouco chatinhas pra mim eu continuo bem.

Fiz todas as tarefas de casa e entregava no dia certo.

A minha letra era um pouco feinha e a terceira me ajudou a melhorar isso.

Aprendi tanta coisa na terceira série que eu acho que nunca vou me esquecer. Mas também acho que talvez eu esqueça algumas.

Na terceira eu aprendi muita coisa de todas as matérias e também reforcei o que já sabia.

Em Matemática tivemos Multiplicação com dois algarismos, divisão, subtração e adição.

Em português tivemos parágrafos, plural, uso do dicionário, atividades com letras iguais como SS, etc...

Em Geografia aprendemos sobre mapas, países e muito mais.

Em História tivemos público e privado, função social, povos, etc...

NOME: ~~continuação da 4ª parte.~~
 Nº _____ SÉRIE: _____ DATA: ____/____/____

Em Ciências tiremos fósseis, fotovintosa, cadeia alimentar
 etc...

Eu me esqueci da Mostra de Projetos. Cê estudamos
 um pouco disso em História.

Eu espero na 4ª série uma ótima aprendizagem como
 na 3ª série e espero que seja até melhor mas acho que isso
 não é possível.

A nossa 3ª série 2004 teve problemas que foram salvia-
 nadores teve também momentos bons.

Eu queria dizer muito obrigada a todos os meus
 amigos de classe que me ajudaram e muito obrigada a
 minha Professora Juliana que é muito legal e muito boa
 como professora.

Tchau, tchau até...

E eu não sei se vou passar de ano.

Estou berinçando, até o ano que vem. TCHAU, TCHAU.

29/11/04

Auto-avaliação

3º Trimestre

1ª Parte - Avaliação dos seus aprendizados

Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

~~PRONTO~~
~~MELHORAR~~
~~ESTOU BEM~~
~~ESTOU MA~~
~~OU MENOS~~

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...	
Escrita de textos	
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário	
Uso do plural nos textos	
Uso da pontuação nos textos	
Escrita correta das palavras	
Uso da acentuação nas palavras	
Separação correta das palavras nos textos	
Suas respostas nos exercícios eram completas?	
Os seus textos foram bons?	
Você lê sua escrita antes de terminar uma lição?	
Conseguia achar erros?	
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?	
Você conseguia entender as notícias?	Sim
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?	Não
Gosta de ler?	Sim
Gosta de escrever?	Sim

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)	
Cálculo de subtração (-)	
Cálculo de divisão (÷)	
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)	
Você sabe a tabuada?	Sim
Você sabe resolver problemas com dinheiro?	Sim
Você consegue entender gráficos?	Sim
Você resolve bem exercícios com frações?	Sim
Você erra cálculos nas lições?	na maioria
Você sabe medir com a régua?	Sim
Você sabe resolver problemas com horas?	Sim
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?	Sim
Entendeu o que são ângulos?	
Sabe calcular o perímetro de uma figura?	Sim
Você compreendia os problemas de Matemática?	Sim
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?	em alguns
Manteve corrigidos seus materiais de Matemática?	Sim
Fez as tarefas de casa de Matemática?	Sim
Fazia as lições de Matemática com gosto?	Sim

c) Em Ciências:

Você sabe montar cadeias alimentares?	Sim
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?	Sim
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?	Sim
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?	Sim
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?	Sim
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?	Sim
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?	Sim
Participou das experiências?	Sim
Prestou atenção às explicações?	Sim
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?	Sim
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?	Sim
Fez os trabalhos sozinho?	Sim
Gostou das aulas de Ciências?	Sim

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?	Sim
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?	Sim
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?	Sim
Você leu os capítulos do livro "História de Itu para jovens leitores"?	Sim
Você sabe explicar por que Itu era conhecida como "A Boca do Sertão"?	Sim
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?	Sim
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?	Sim
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?	Sim
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?	Sim
Você conseguia entender os textos de História?	Sim
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?	Sim
Gostava das aulas de História?	Sim

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?	Sim
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?	Sim
Consegue encontrar países pelos continentes?	Sim
Sabe "descobrir" países vizinhos?	Sim
Sabe contar de onde são os seus descendentes?	Sim
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?	Sim
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?	Sim
Sabe fazer mapas?	Sim
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?	Sim
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?	Sim
Você participou das aulas de Geografia?	Sim
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?	Sim
Você gostou de estudar Geografia?	Sim

2ª Parte - Avaliação do seu desempenho em relação à Missão e às Metas da Turma

A missão da 3ª Série é...
...todo dia, assumir o compromisso de ter educação com todas as pessoas e de fazer a lição como bons alunos, convivendo bem e ajudando ao próximo, tratando bem o nosso Colégio e espalhando o gosto pelas atividades da escola. Faremos isso para nós mesmos e para todos os envolvidos com nosso Colégio.

Comentário: Eu cumpri nossa missão.
há em algumas coisas que não por exemplo: espalhando o gosto pelas atividades da escola.
Eu gostei de ter feito esta missão, foi super divertido.

DESAFIO

1. Falar palavras bonitas e de amizade aos professores, funcionários (especialmente a e ao pessoal da cantina) e os visitantes do Colégio;
2. Aproveitar cada aula e lição da escola: escutando os professores e se concentrando na atividade;
3. Não termos problemas de convivência entre nós e com outras crianças, por causa de: xingos, provocações ou brincadeiras de mau gosto;
4. Manter um clima gostoso na sala: não entrar suados, entrar em silêncio, manter a tranquilidade;
5. Cuidar do Colégio como se fosse a nossa casa;
6. Sempre que pudermos, falarmos coisas legais da nossa escola, do que aprendemos, etc...



3ª Parte - Avaliação do seu desempenho em relação às suas metas trimestrais

Menos conversa e cada vez mais trabalho em classe - Eu acho que eu melhorei muito, antes eu conversava bastante e demorava para entregar as lições, agora eu continuo conversando mas menos e a lição eu estou entregando mais rápido.
Palavr a escrita - Eu acho que eu não melhorei muito nisso mas eu melhorei.
Atenção nas aulas para escutar respostas mais compridas - eu acho que talvez eu melhorei bastante mas ainda falta.
Procurar aumentar as amizades - Eu acho que eu aumentei as minhas amizades, porque antes eu só ficava com o [nome] agora eu fico com outras também.

4ª Parte -

FIM DA 3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DO ANO

Na 3ª série eu aprendi várias coisas por exemplo: cadeia alimentar, oração, imigração, etc.

Eu tive um pouco de dificuldade em Ciências na cadeia alimentar porque eu não entendia e tive facilidade em Matemática na multiplicação.

Eu achei a maioria das lições legais, uma ou que eu não gostei muito.

Algo que eu melhorei muito desde o começo do ano até agora por exemplo: no começo do ano eu não sabia o que é oração agora eu já sei, eu também não sabia muito o que é imigração agora eu já sei.

Este ano foi legal, divertido, eu aprendi bastante, eu conheci a tia Sus, a tia Mari e a tia Jú.

Neste ano aconteceram algumas coisas chatas também como a guntana Henrique que não agia muito bem com a gente e outras coisas que eu não lembro agora.

Tia Jú

Eu acho a tia Jú muito legal, divertida, mas engraçada de um jeito legal e ela é uma ótima professora.

Eu espero que no ano que vem a Emília seja parecida com a tia Jú, que eu aprenda o mesmo tanto que eu aprendi este ano ou até mais, etc.

até o ano que vem.



Auto-avaliação



3º Trimestre

1ª Parte – Avaliação dos seus aprendizados

Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

muito
 médio
 bom
 ótimo
 ruim
 não
 sim/não

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...	ótimo!
Escrita de textos	ótimo!
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário	médio
Uso do plural nos textos	muito
Uso da pontuação nos textos	bom
Escrita correta das palavras	bom
Uso da acentuação nas palavras	bom
Separação correta das palavras nos textos	ótimo!
Suas respostas nos exercícios eram completas?	sim/não
Os seus textos foram bons?	sim
Você lia sua escrita antes de terminar uma lição?	não
Conseguia achar erros?	sim/não
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?	não
Você conseguia entender as notícias?	sim
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?	sim
Gosta de ler?	sim
Gosta de escrever?	sim

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)	ótimo
Cálculo de subtração (-)	médio
Cálculo de divisão (÷)	bom
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)	bom
Você sabe a tabuada?	sim
Você sabe resolver problemas com dinheiro?	sim/não
Você consegue entender gráficos?	sim
Você resolve bem exercícios com frações?	sim/não
Você erra cálculos nas lições?	sim
Você sabe medir com a régua?	não
Você sabe resolver problemas com horas?	sim
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?	não
Entendeu o que são ângulos?	sim/não
Sabe calcular o perímetro de uma figura?	sim/não
Você compreendia os problemas de Matemática?	não
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?	sim/não
Manteve corrigidos seus materiais de Matemática?	sim/não
Faz as tarefas de casa de Matemática?	não
Fazia as lições de Matemática com gosto?	não

c) Em Ciências:

Você sabe montar cadeias alimentares?	sim
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?	sim
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?	sim/não
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?	sim
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?	sim
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?	sim
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?	sim
Participou das experiências?	sim
Prestou atenção às explicações?	não
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?	sim
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?	sim
Fez os trabalhos sozinho?	sim/não
Gostou das aulas de Ciências?	sim

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?	sim
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?	sim
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?	sim/não
Você leu os capítulos do livro "História de Itu para jovens leitores"?	sim/não
Você sabe explicar por que Itu era conhecida como "A Boca do Sertão"?	sim/não
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?	sim
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?	sim
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?	sim
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?	sim/não
Você conseguia entender os textos de História?	sim/não
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?	não*
Gostava das aulas de História?	sim

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?	sim
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?	sim
Consegue encontrar países pelos continentes?	sim
Sabe "descobrir" países vizinhos?	sim
Sabe contar de onde são os seus descendentes?	sim/não
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?	sim/não
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?	sim/não
Sabe fazer mapas?	não
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?	sim
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?	sim
Você participou das aulas de Geografia?	sim/não
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?	sim
Você gostou de estudar Geografia?	sim

* Porque entregues no dia errado

2ª Parte - Avaliação do seu desempenho em relação à Missão e às Metas da Turma

A missão da 3ª Série é...
 ...todo dia, assumir o compromisso de ter educação com todas as personas e de fazer a lição como bons alunos, convivendo bem e ajudando ao próximo, tratando bem o nosso Colégio e espalhando o gosto pelas atividades da escola. Faremos isso para nós mesmos e para todos os envolvidos com nosso Colégio.

Comentário: acho que cumpri
 um pouco a missão, não foi
 nada muito grande.
 Na hora das correções fui
 muito calma e com um pouco
 de medo, mas consegui bem com
 todos os alunos. Espero que
 tenham gostado da avaliação e
 das notas que recebi e que eu
 mereço.

Desempenho
 & pontuação
 (de 15-20)
 +
 Assinatura
 15/11/2011

DESEMPENHO

1. Falar palavras bonitas e de amizade aos professores, funcionários (especialmente a e ao pessoal da cantina) e os visitantes do Colégio;	Δ/+
2. Aproveitar cada aula e lição da escola: escutando os professores e se concentrando na atividade;	+/Δ
3. Não termos problemas de convivência entre nós e com outras crianças, por causa de: rinhos, provocações ou brincadeiras de mau gosto;	Δ/+
4. Manter um clima gostoso na sala: não entrar suados, entrar em silêncio, manter a tranquilidade;	+/.
5. Cuidar do Colégio como se fosse a nossa casa;	+/.
6. Sempre que pudermos, falarmos coisas legais da nossa escola, do que aprendemos, etc...	Δ/+

3ª Parte - Avaliação do seu desempenho em relação às suas metas trimestrais

Atender as pedidos de seus professores e das funcionários e não atender aos pedidos do funcionário / Nesse meta metas.

Ser mais calma na hora das correções. Nesse meta metas um super +

Ser mais calma e esbata esbata as crianças e funcionários. Nesse meta metas aquele que me dá e não o mesmo tempo.

Crescer nas amizades: Juntos podemos mais + Δ

4ª Parte -

FIM DA 3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DO ANO

Gostei da 3ª série, ela é muito legal;
 Tem lições por semana;
 Lembra do dia de semana era muito diferente;
 Tudo a partir de repente;
 Nós tiramos os cabelos;
 E a escola era a gente.

De Ciências;
 Estudamos os ecossistemas;
 De geografia;
 Quantas maravilhas!
 O globo e companhia;
 De História;
 "Índios";
 O que isso é?
 De Português;
 Tímicos e plúvius;
 Ele é muito legal!

Obrigada escola, obrigada 3ª, obrigada a todos
 mundo que me ajudou a ter esta ótima 3ª série.

Auto-avaliação

3º Trimestre

legendas
 = foi lá
 = mais ou menos
 = Xiiiiiii

1ª Parte - Avaliação dos seus aprendizados

Mostre, de alguma forma, como foi seu aprendizado e desempenho nas várias disciplinas, naquilo que trabalhamos este trimestre:

a) Em Língua Portuguesa:

Leituras: de livros, notícias, textos, etc...	
Escrita de textos	
Exercícios de Ortografia com consulta ao dicionário	
Uso do plural nos textos	
Uso da pontuação nos textos	
Escrita correta das palavras	
Uso da acentuação nas palavras	
Separação correta das palavras nos textos	
Suas respostas nos exercícios eram completas?	
Os seus textos foram bons?	
Você lia sua escrita antes de terminar uma lição?	
Conseguia achar erros?	
Você sentiu dificuldades em fazer as fichas de leitura?	
Você conseguia entender as notícias?	
Sentiu dificuldade em entender o que fazer em algumas lições?	
Gosta de ler?	
Gosta de escrever?	

b) Em Matemática:

Cálculo de adição (+)	
Cálculo de subtração (-)	
Cálculo de divisão (÷)	
Cálculo de multiplicação com dois algarismos (x)	
Você sabe a tabuada?	
Você sabe resolver problemas com dinheiro?	
Você consegue entender gráficos?	
Você resolve bem exercícios com frações?	
Você era cálculos nas lições?	
Você sabe medir com a régua?	
Você sabe resolver problemas com horas?	
Você entendeu o que são paralelas e perpendiculares?	
Entendeu o que são ângulos?	
Sabe calcular o perímetro de uma figura?	
Você compreendia os problemas de Matemática?	
Você sentiu dificuldade em resolver exercícios?	
Manteve corrigidos seus materiais de Matemática?	
Fez as tarefas de casa de Matemática?	
Fazia as lições de Matemática com gosto?	

Você sabe montar cadeias alimentares?	
Você sabe mostrar, na cadeia alimentar, quem é prod., cons. e decomp.?	
Você sabe explicar por que as plantas são seres produtores?	
Você sabe explicar por que alguns animais são vertebrados e outros não?	
Você sabe separar animais e explicar a separação que fez?	
Você lia o livro de Ciências quando isto era pedido?	
Você fazia as lições do livro no caderno bem feitas?	
Participou das experiências?	
Prestou atenção às explicações?	
Fez os trabalhos (sobre os Animais) no prazo?	
Fez os trabalhos com capricho e criatividade?	
Fez os trabalhos sozinho?	
Gostou das aulas de Ciências?	

d) Em História:

Você sabe explicar o que é um bem público e um bem privado?	
Você sabe explicar qual é a função social de uma propriedade?	
Você consegue explicar por que é importante preservar lugares históricos?	
Você leu os capítulos do livro "História de Itu para jovens leitores"?	
Você sabe explicar por que Itu era conhecida como "A Boca do Sertão"?	
Sabe explicar por que há aglomerados que não são cidades?	
Sabe quem são os representantes políticos de uma cidade?	
Você cumpria as lições (tarefas) de leitura em casa, no livro de História?	
Fazia as lições de História, no caderno, bem feitas?	
Você conseguia entender os textos de História?	
Cumpriu o trabalho de História (sobre Política) como combinamos?	
Gostava das aulas de História?	

e) Em Geografia:

Você consegue explicar o que é imigração?	
Sabe procurar e encontrar países no Atlas?	
Consegue encontrar países pelos continentes?	
Sabe "descobrir" países vizinhos?	
Sabe contar de onde são os seus descendentes?	
Consegue explicar a importância dos imigrantes para o Brasil?	
Sabe contar por que as pessoas imigram ou migram?	
Sabe fazer mapas?	
Sabe qual é seu estado e a região do Brasil onde ele fica?	
Consegue entender o mapa do Brasil, ou seja, localizar os estados e suas capitais?	
Você participou das aulas de Geografia?	
Fez o trabalho de Geografia (pesquisa de um país) como combinamos?	
Você gostou de estudar Geografia?	

Avaliação do seu desempenho em relação à Missão e às Metas da Turma

A missão da 3ª Série é...
 ...todo dia, assumir o compromisso de ter educação com todas as pessoas e de fazer a lição como bons alunos, convivendo bem e ajudando ao próximo, tratando bem o nosso Colégio e espalhando o gosto pelas atividades da escola. Faremos isso para nós mesmos e para todos os envolvidos com nosso Colégio.

Comentário:

Eu acho que cumpri a missão da turma e vou ser amarelo geralmente as aulas, tenho educação com todos, faço a lição sempre, ajudo ao próximo.

+ = desempenho positivo
 A = desempenho a melhorar
 + verde = muito bom
 + amarelo = atenção
 / verde = melhorar um pouco
 / amarelo = atenção

SÉRIE DE 100 PONTOS

1. Falar palavras bonitas e de amizade aos professores, funcionários (especialmente a e ao pessoal da cantina) e os visitantes do Colégio;	+
2. Aproveitar cada aula e lição da escola: escutando os professores e se concentrando na atividade;	+ / A
3. Não termos problemas de convivência entre nós e com outras crianças, por causa de: xingos, provocações ou brincadeiras de mau gosto;	+ /
4. Manter um clima gostoso na sala: não entrar suados, entrar em silêncio, manter a tranquilidade;	+ /
5. Cuidar do Colégio como se fosse a nossa casa;	+
6. Sempre que pudermos, falarmos coisas legais da nossa escola, do que aprendemos, etc...	+

3ª Parte -

Avaliação do seu desempenho em relação às suas metas trimestrais

Na meta 1 que era capricho eu melhorei muito, na meta 2 que era de gravitar eu melhorei na meta 3 que era de conversar eu melhorei e na meta 4 que era de tranquilidade eu melhorei.

No meu primeiro dia de aula (eu havia já faltado 1 ou 2 dias antes) foi muito engraçado porque a tia Ju já me conhecia e eu, entã, andei ali e a minha, a partir dali, não aprendeu mais falar comigo. Não entendi nada!

Os ~~dois~~ do ano eu e a tia Ju ficamos amigos.

Simões grandes sabem muito legão, aprendem muitas coisas como o latim, o grego, a matemática, a física, a plural, e mais um monte de coisas? muito legão, legão, chatas, mas nenhuma muito chata.

Sempre me senti muito bem durante o período (que me lembro) adiver com a tia Ju e meus colegas.

No começo da 3ª eu não tinha decorado palavras agora já sei algumas palavras.

isso é um exemplo de evolução minha. Não dificuldade em alguns pontos de Matemática e facilidade nos outros matérias, menos em algumas coisas.

Adiver a 3ª série. O a escola gostar assim da 4ª.

Recordo:

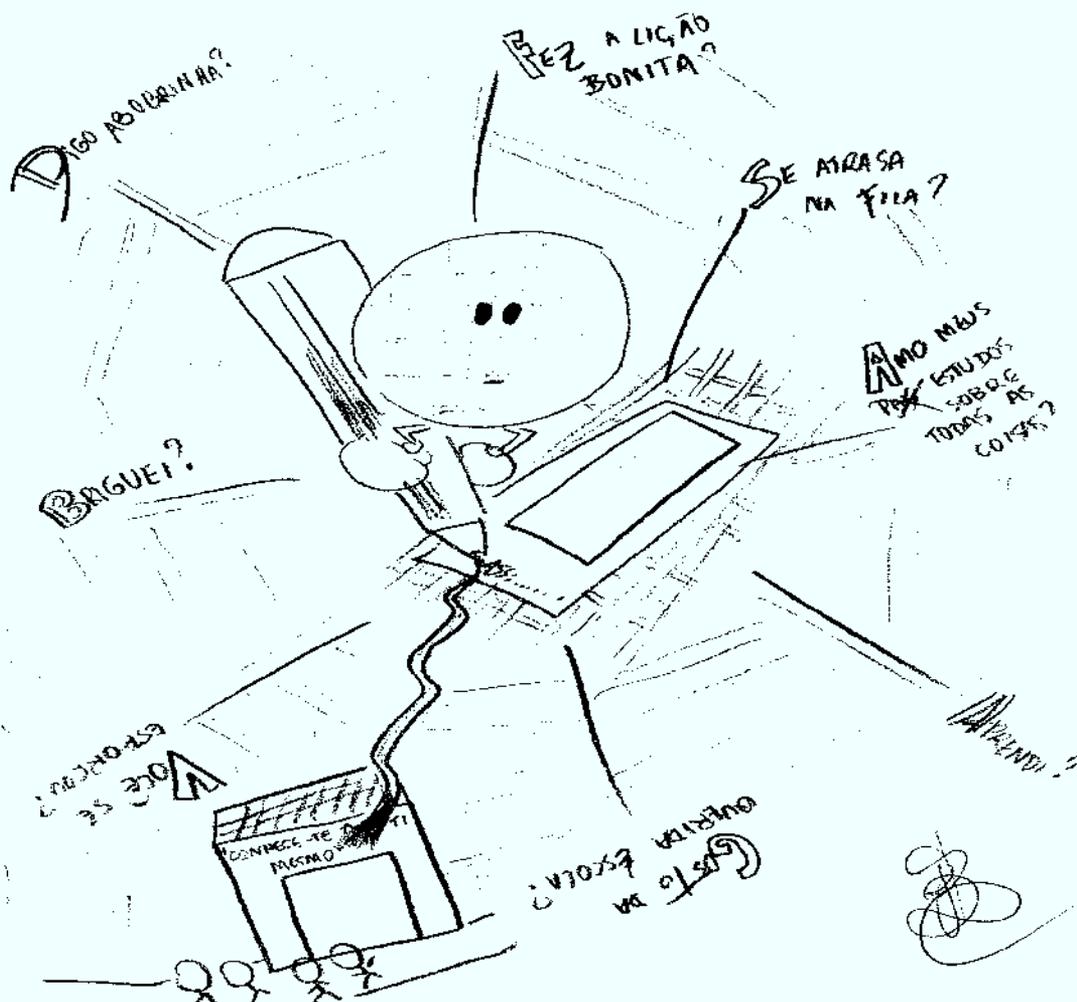
Sin Ju.

Mãe. É uma ótima professora e conta - me muito!

Sobre e também que sabemos a nos ver com frequência. Isso é bom!

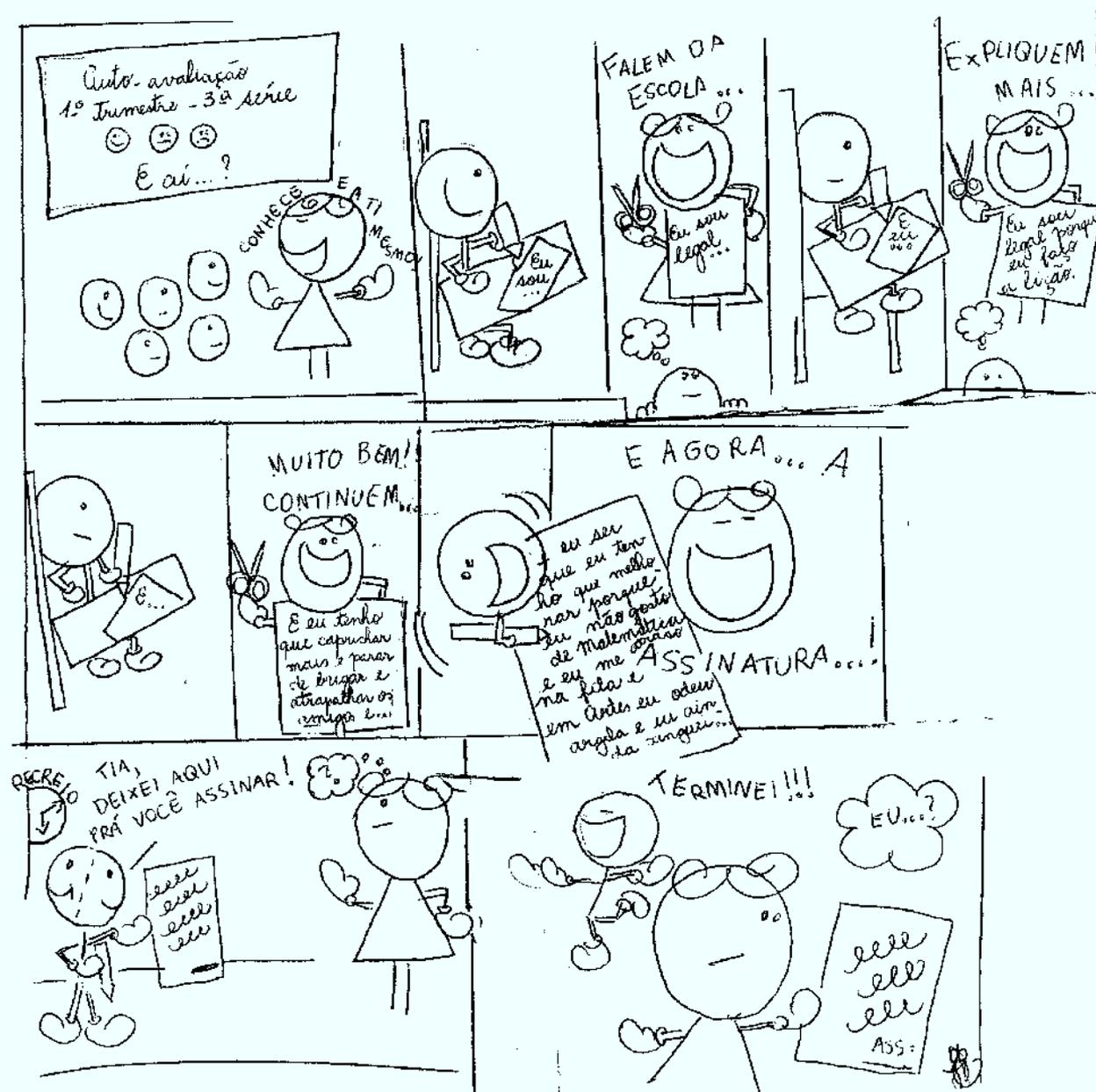
PARA NÃO DIZEREM QUE EU NÃO DESENHEI..

**AUTO-AVALIAÇÃO:
De quem é essa voz?**



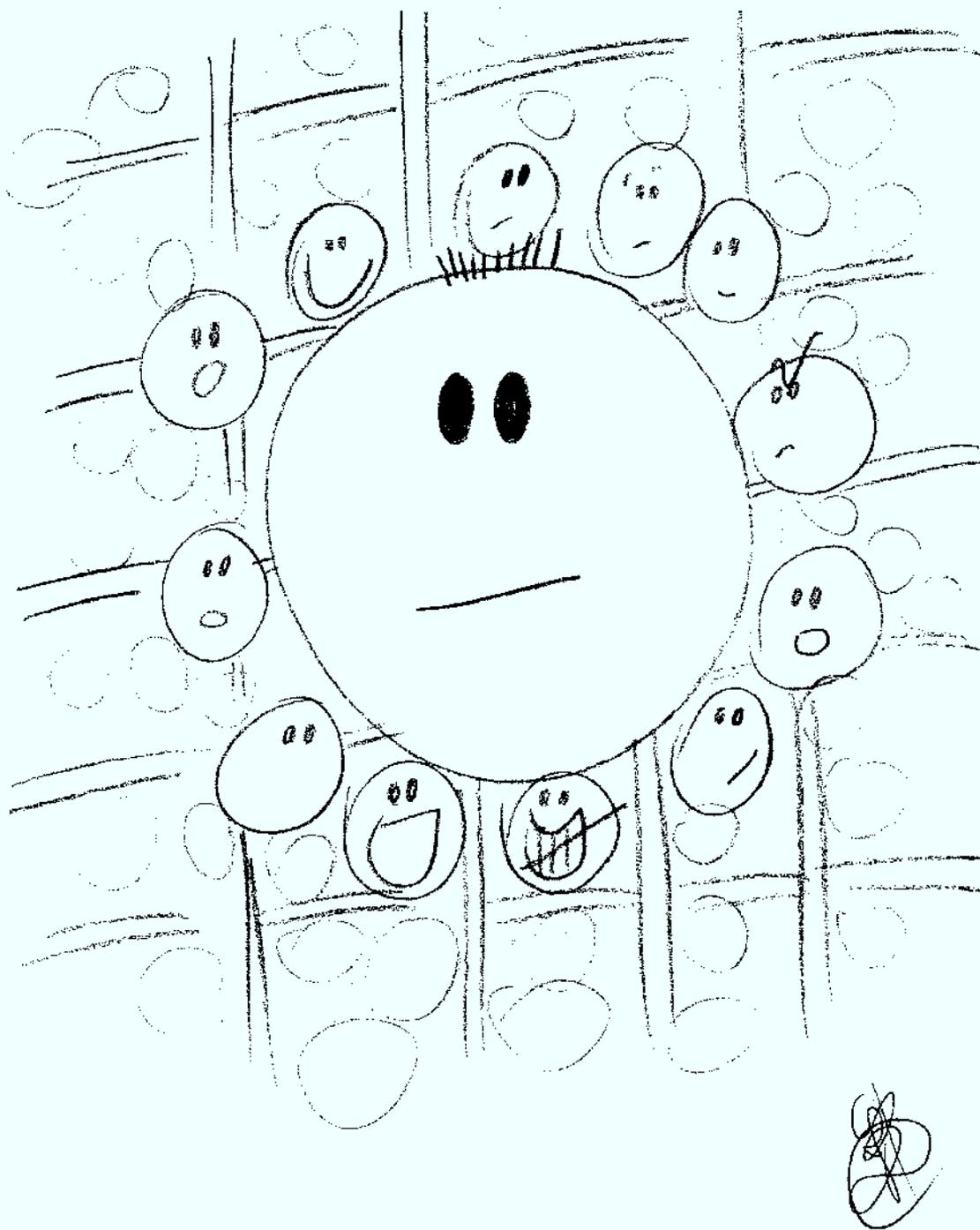
“A ordem é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas com sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta como já presente, esperando o momento de ser enunciada.” (FOUCAULT: 1999, p. 56)

Cena: a auto-avaliação



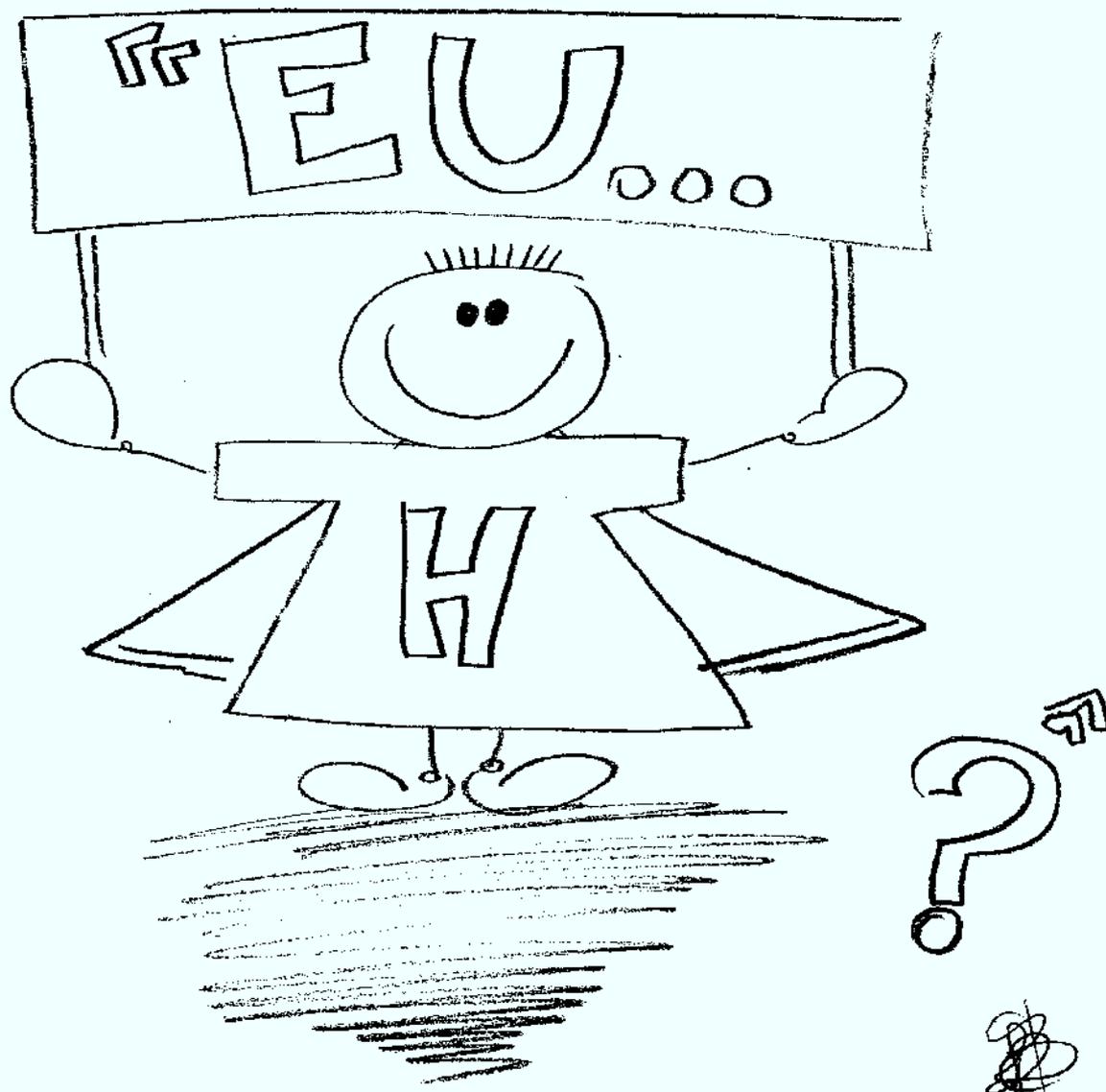
“A quem se concede... a capacidade de falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e seus problemas, e o que caracteriza as verdades sobre as pessoas às quais se concede tal autoridade? ... Como são as próprias autoridades governadas?... E qual é, então, a relação entre as autoridades governadas e aqueles que lhes são sujeitos... Que códigos de saber sustentam esses ideais, e a qual valorização ética eles estão ligados?” (ROSE: 2001, 38-39)

O Eu. Os Outros.



“E para obter uma verdade qualquer sobre mim necessário é que eu passe pelo outro. O outro é indispensável à minha existência, tal como, aliás, ao conhecimento que eu tenho de mim.” (SARTRE, 1978: 16)

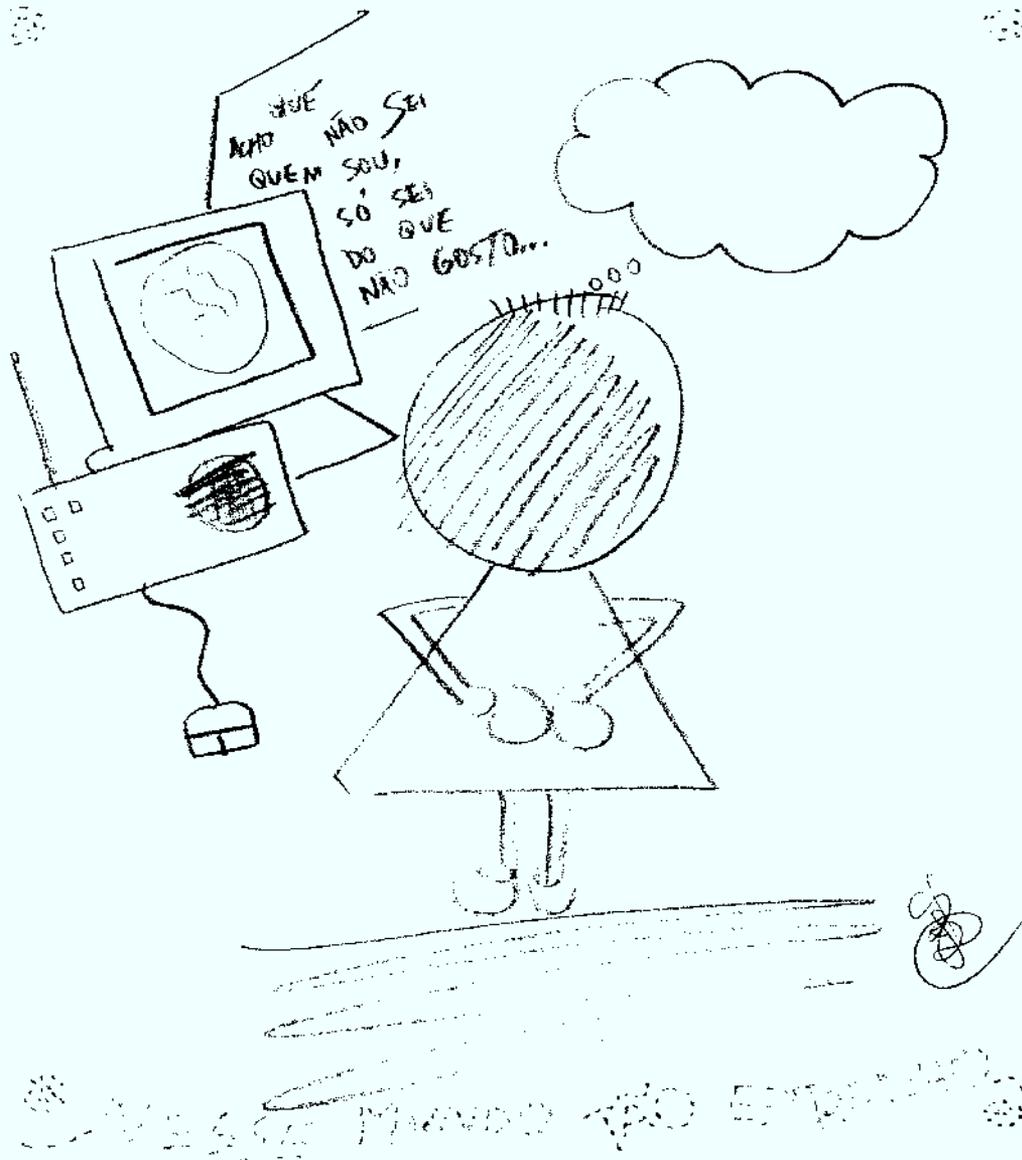
Fetichismo da Individualidade



“O principal objetivo da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha e da auto-afirmação humanas, do direito de ser e permanecer diferente.”

(BAUMAN: 2001, 34)

O indivíduo da sociedade

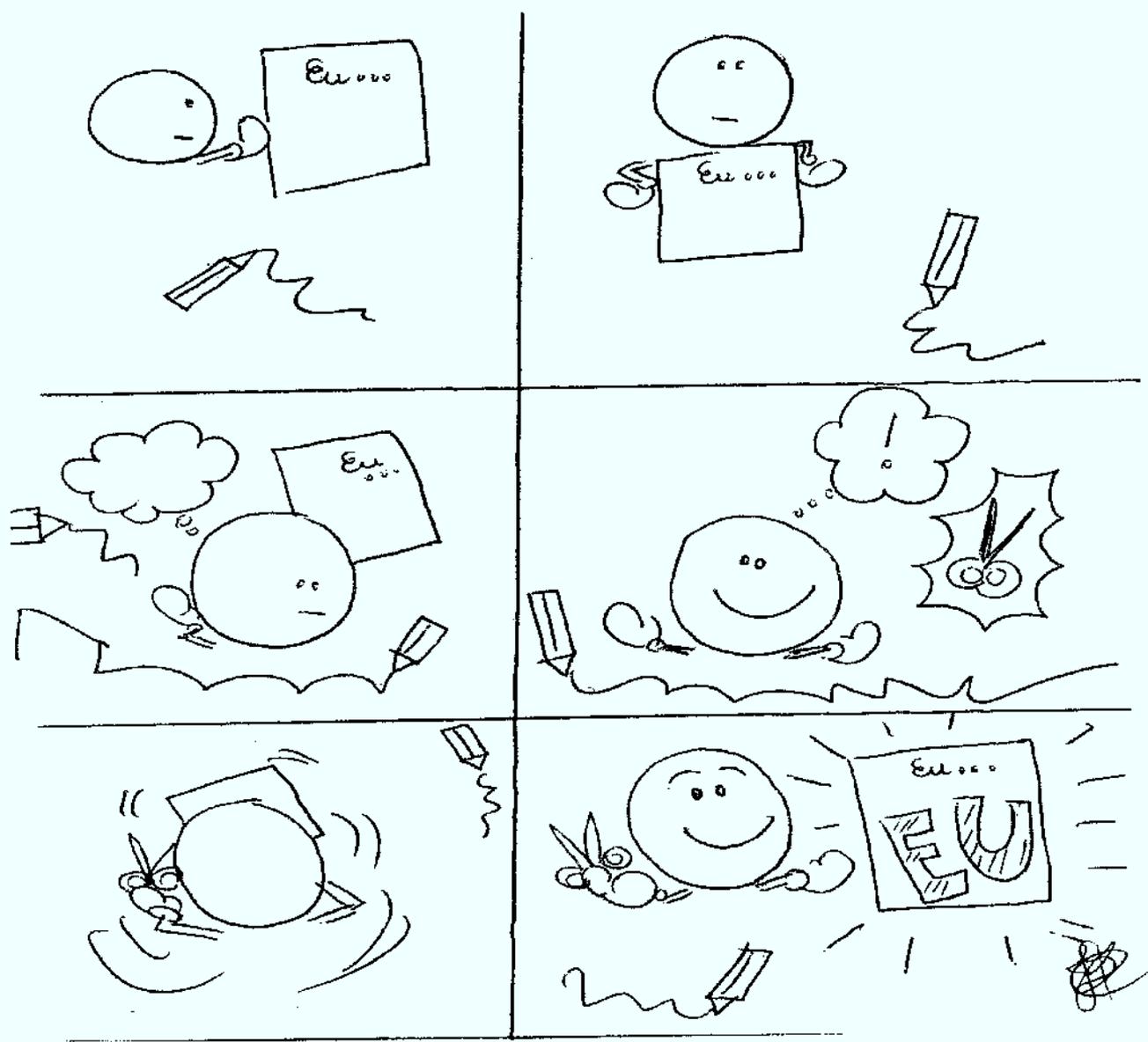


E o que seria o "eu"?

"... não constitui o objeto trans-histórico das técnicas para se tornar humano, sendo, em vez disso, apenas uma das formas por meio das quais os seres humanos foram convocados a compreenderem a si mesmos e a se relacionarem consigo mesmos."

(ROSE, 2001: 42)

Brincando de se descobrir...



“É a história que faz os indivíduos, é a sua própria história, a partir do momento em que são concebidos, que faz que os indivíduos não nasçam e não apareçam num mundo de que lhes dê uma condição abstrata, mas apareçam num mundo de que eles fizeram sempre parte pelo qual eles são condicionados, e que eles próprios contribuem para condicionar.” (SARTRE: 1978, 26-27, grifo meu)

(E NEM, QUE NÃO CONTEI HISTÓRIA...)

“AUTO-AVALIAÇÃO”

- E então *vamos* lá...
- Vamos.
- Como você foi?
- Como eu fui.
- É, como você foi?
- Onde?
- Como você foi, aqui?
- Aqui...
- É, como você foi, aqui?
- Mas com quem?
- Com todos...
- Todos...
- Sim, como?
- Quando?
- Quando... Oras! Todo dia!!!
- Todo!? Quantos...
- Vamos, responda, é importante *você mesmo perceber!*
- Eu. Eu perceber...
- (...)
- Por quê, hein?
- Para você perceber que você não precisa de ninguém... Para você sentir que *não sou eu...* Você mesmo sabe. Por causa disso: porque daí você mesmo sabe. É tão simples...
- Glup! Puxa... é? Posso achar que não é? São várias perguntas em questão... Perguntas comprometedoras...!
- Só perguntei: *como você foi...*
- Não, perguntou-me: como eu fui, como eu fui aqui, como eu fui aqui com todos, como eu fui aqui com todos todo dia e como eu fui aqui com todos todo dia isso sendo importante para mim...
- É...
- Eu... Eu acho que não sei, que não sei como eu fui. Desculpe...
- Não, *nós vamos* conseguir. Vamos chegar lá... Pense... Pense... reflita. *Volte-se a si.* Como você agiu?
- Aqui?
- Sim.
- Com todo mundo, né?
- Exato!
- Todo dia...
- Ânã rã... Isso porque é importante você mesmo perceber as coisas...
- Bom, depende...
- Como assim???
- Olha, esse negócio de como eu agi com todos depende muito... Tem que ver o ponto de vista...
- Ai, meu Deus. Já sei. Esquece: apaga. Acho que vou simplificar: *como você "ACHA" que foi?*
- Como eu acho que eu fui...
- Melhorou?
- Não, desculpe... me confundi ainda mais. É pra eu responder: 1) Como eu fui de verdade; 2) Como eu acho que eu fui ou 3) Como eu acho que eu fui de verdade ou...
- (...)
- Eu acho que tenho algum problema. Eu acho que eu vou chorar... Eu... eu... não sei...
- Calma, é só se esforçar, se lembrar, pensar, AVALIAR...
- Como assim?
- Seus amigos...
- Posso pedir ajuda? Sim, eles podem me ajudar...
- Claro que não!!!
- Mas você disse...!
- Eu disse para você *pensar* em seus amigos. Pensar. Assim ó: daí, você se vê, se avalia...
- Mas eles nem são meu espelho. Eu fui de um jeito, do meu jeito. Eu fui assim, do meu jeito. Pronto! É isso.
- Você deve investir em elementos concretos exemplificadores na sua análise.
- (...)
- Poderia, então, pedir ajuda aos meus amigos, para, tipo assim, eles me ajudarem a "*eu me ver por mim mesmo*"?
- Não. Discurso contraditório o seu.
- Oi?
- Olha, não pode. Se pudesse, não ia ser auto-avaliação.
- Ah...
- Tem que ser você com você.
- Não é a toa que se chama avaliação. De novo, eu na solidão.
- Oi?
- Eu... eu... vou pensar... vou me esforçar, tá?...
- Olha, dá uma olhada em como ele tá fazendo.
- Tá.
- Mas, daí, você faz a SUA auto-avaliação, certo? Sem copiar.
- Sem copiar. Claro. Eu. Eu comigo mesmo.
- Muito bem mesmo. Nem daria para copiar, né? A redundância foi minha agora. *Vamos* lá...

MORAL DA HISTÓRIA:

Auto-avaliação que é auto-avaliação é "você com você mesmo".

“Foi dito que em cada um de nós há três pessoas: a que cremos que somos, a que os demais crêem que somos e a que cremos que os demais crêem que somos; a quarta, a que realmente somos, ou não existe ou é desconhecida e inacessível. A escola ocupa-se manifestadamente das três primeiras, embora seu discurso idealista se refira permanentemente à quarta. O relevante nela não é o que cada qual pensa de si mesmo, mas o que os outros pensam da gente. Entre estes outros, o mais poderoso – o mais “significativo” – como diria o comportamento social – é o professor, que está investido de autoridade pela instituição, e cujo ditame produz importantes efeitos no plano da estrutura formal da escola, e, em geral, fora dela. O juízo dos demais não é tão importante, mas não deixa de ter relevância: primeiro, porque tende a refletir e a reforçar o da autoridade; segundo, porque também produz efeitos nas redes de relações informais... A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam o nosso valor.” (ENGUITA: 1989, p. 204)

Este trabalho constituiu um esforço, para MIM, em muitas direções: esforço intelectual, físico, emocional, social...

Antes dele ser concluído com este laço de fita (pronto para, a qualquer momento, ser refeito), EU exercitei-ME intelectualmente de diversas formas, sempre com o objetivo de estar refletindo sobre aquilo que mais ME incomodava – pois esta realmente aqui representa a palavra mais apropriada para a MINHA motivação, desde o início.

LI bastante, ESCREVI bastante também, PENSEI, SUPUS, RELATEI, CONFIRMEI e ME ANGUSTIEI pelo caminho da relatividade das coisas. Satisfazia-ME ao encontrar no texto teórico a tradução daquilo que o documento de análise ME permitia enxergar, organizar e propor ao estudo das coisas da escola, dos seus ideais, práticas, momentos e contextos.

REVI, em MEU percurso, as crianças com as quais convivia diariamente e PERCEBI este como um espaço de retorno-máquina-do-tempo a um passado tão próximo e, ao mesmo tempo, tão inatingível: pois passado, não importa o tempo, é sempre coisa que já se passou. E ME constatava: Juliana professora, Juliana pesquisadora...

Olhando-ME em movimento, neste tempo de produção, avalio-ME desorganizada mas produtiva: a imagem do armário e da cama repleto de livros, de um computador que travava diante da sobrecarga de texto, de uma Juliana apressada/ preocupada no confronto com prazos determinados que a faziam disparar o texto... e que, contraditoriamente, sorria ao ler as tiradas das crianças, agora ME emocionam e ME fazem constatar: por enquanto, sim, acabou...

“Missão” cumprida, com alguns acréscimos que minha arte alcançou...

E acabou, apesar de tudo: de desvios, de imperfeições, de ausências, solidões, recusas e não-orientações, *bem*.

TERMINO bem porque TERMINO com o tema desde o início escolhido por MIM, amado por MIM; TERMINO bem porque foi com autonomia que PRODUZI; TERMINO bem porque PARTILHEI e PROPONHO à partilha MINHAS reflexões; TERMINO bem porque VIVI momentos de pesquisa, de solidariedade e de generosidade durante esta produção: não TERMINO como uma pessoa igual, mas mais forte, mais confiante e com algo a dizer: “olhem, EU fiz isto e isto mostra algumas coisas... Querem ver?”

TERMINO, bem, também, porque CONSEGUI refletir (embora não com a perfeição que me faz pensar: poderia ser melhor...) aqui os moldes de um Trabalho de Conclusão para um Curso cuja finalização vai encerrando, com ela, tantas passagens: fase inesquecível de uma vida de formação. Penso que CONSEGUI resumir nele um pouco sobre aquilo que de melhor PENSEI, que de mais provocador VISITEI e que de mais REFLEXIVO alcancei.

TERMINO, então, *bem*.

Mas bem do MEU ponto de vista que SEI não ser tão MEU assim, claro, mas cujos critérios eu reconheço e significo como válidos; se fosse avaliada por tantas outras formas possíveis a respeito das expectativas com que se sustenta a ementa da disciplina, EU não sei se ME avaliaria tão bem assim...

Porém, PENSO ser esta justa hora de finalização e, com ela, momento de assumir com as conseqüências e a responsabilidade que isto ME outorga que, por hora, EU TERMINEI...

☺

7. BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodore. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Nilda e CORREA, Regina L. *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo*. (orgs.). In: ALVES, Nilda e CORREA, Regina L. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANAU, Vera M. *Cotidiano Escolar e cultura(s): encontros e desencontros*. In: _____ (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e Educação*. Revista Educação e Sociedade. No. 5.

_____. *Participando do debate sobre a violência contra a mulher*. Perspectivas Antropológicas da Mulher 4, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COHEN, Jeffrey Jerome. *Pedagogia dos Monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELEUZE, Gills. *Conversações (1972-1990)*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si – Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

_____ (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENQUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Heloisa R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil. Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: EDUSP, 1994.

FIORIN, José Luis. *Linguagem e Ideologia*. Ática: São Paulo, 1988.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Disciplina* (3ª parte). In: *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Creso (org). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica do Trabalho Pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Uma pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005

- HELOANI, Roberto. *Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado – História da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- HERNANDEZ, Maria Lucia de Queiroz Guimarães. Tese de Mestrado. *Autonomia: do clichês aos paradoxos da prática pedagógica*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. *Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do Outro*. In: Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral. N. 107. São Paulo: Autores Associados, Julho de 1999.
- KOHAN Walter Omar e LEAL, Bernardina (orgs). *Filosofia para Crianças em debate*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- LIPMAN, Mathew, SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994
- MUCHAIL, Salma T. *O mesmo e o outro: faces da história da loucura*. In: MARIGUELA, Marcio (org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- MARIGUELA, Marcio. *A Psicanálise na arqueologia das Ciências Humanas*. In: MARIGUELA, Marcio (org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- NARODOWSI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (orgs.) *Pierre Bourdieu - Escritos de Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ROSE, Nikolas. *Como se deve fazer a história do eu?* In: Educação e Realidade. Volume 26, N. 1 – *Políticas do Global e das Singularidades*, 2001.

SANTIAGO, Anna Rosa F. *Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Papirus: Campinas, 2001.

SARTRE, Jean P. *O existencialismo é um humanismo; a Imaginação; Questão de Método*. Seleção de textos de José A. Motta Pessanha. Traduções de Vergílio Ferreiro & Outros. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural: São Paulo, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças*. In: SILVA, E. R. & BORDINI (orgs.). *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SPLITTER, Laurance J. e SHARP, Ann Margaret. *Uma nova educação. A comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TAVARES, Ivan Gomes. *Moralidade e Ideologia cientificista contra a cultura*. In: MARIGUELA, Marcio (org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Unimep, 1995.

WEREBE, Maria J. G. e NADEL-BRUFELT, Jacqueline (orgs). *Henry Wallon*. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

educação após auschwitz

A EXIGÊNCIA QUE AUCHWITZ NAO SE REPITA É A PRIMEIRA DE TODAS PARA A EDUCAÇÃO.
QUE AUSCHWWITZ NÃO SE REPITA

APESAR DA NÃO-VISIBILIDADE ATUAL DOS INFORTÚNIOS, A PRESSÃO SOCIAL CONTINUA SE IMPONDO.

TORNA-SE NECESSÁRIO O QUE A ESSE RESPEITO UMA VEZ DENOMINEI DE INFLEXÃO EM DIREÇÃO AO SUJEITO. É PRECISO RECONHECER OS MECANISMOS A ELAS PRÓPRIOS, PROCURANDO IMPEDIR QUE SE TORNEM NOVAMENTE CAPAZES DE TAIS ATOS... É NECESSÁRIO CONTRAPOR-SE A UMA TAL AUSÊNCIA DE CONSCIÊNCIA... A EDUCAÇÃO TEM SENTIDO UNICAMENTE COMO EDUCAÇÃO DIRIGIDA A UMA AUTO-REFLEXÃO CRÍTICA

É POSSÍVEL FALAR DA CLAUSTROFOBIA DAS PESSOAS NO MUNDO ADMINISTRADO, UM SENTIMENTO DE ENCONTRAR-SE ENCLAUSURADO NUMA SITUAÇÃO CADA VEZ MAIS SOCIALIZADA, COMO UMA REDE DENSAMENTE INTERCONECTADA. QUANTO MAIS DENSE É A REDE, MAIS SE PROCURA ESCAPAR, AO MESMO TEMPO EM QUE PRECISAMENTE A SUA DENSIDADE IMPEDE A SAÍDA. ISTO AUMENTA A RAIVA CONTRA A CIVILIZAÇÃO.

... JUSTAMENTE A DISPONIBILIDADE EM FICAR DO LADO DO PODER, TOMADO EXTERIORMENTE COMO NORMA, CURVAR-SE AO QUE É MAIS FORTE, CONSTITUI AQUELA ÍNDOLE DOS ALGOZES QUE NUNCA MAIS DEVE RESSURGIR.

O ÚNICO PODER EFETIVO CONTRA O PRÓPRIO AUCHIWITZS SERIA A AUTONOMIA, PARA USAR A EXPRESSÃO KANTIANA; O PODER PARA A REFLEXÃO, A AUTO-DETERMINAÇÃO, A NÃO-PARTICIPAÇÃO.

... O MAIS IMPORTANTE PARA ENFRENTAR O PERIGO DE QUE TUDO SE REPITA É CONTRAPOR-SE AO PODER CEGO DE TODOS OS COLETIVOS, FORTALECENDO A RESISTÊNCIA FRENTE AOS MESMOS POR MEIO DO ESCLARECIMENTO DO PROBLEMA DA COLETIVIZAÇÃO.

PESSOAS QUE SE ENQUADRAM CEGAMENTE EM COLETIVOS CONVERTEM A SI PRÓPRIOS EM ALGO COMO UM MATERIAL, DISSOLVENDO-SE COMO SERES AUTODETERMINADOS.

NEM POR UM SEGUNDO QUALQUER ELE IMAGINA O MUNDO DIFERENTE DO QUE ELE É...

O MERO QUESTIONAMENTO DE COMO SE FICOU ASSIM JÁ ENCERRARIA UM POTENCIAL ESCLARECEDOR. POIS UM DOS MOMENTOS DO ESTADO DE CONSCIÊNCIA E DE INCONSCIÊNCIA DANINHOS ESTÁ EM QUE SEU SER-ASSIM – QUE É DE UM DETERMINADO MODO E NÃO DE OUTRO – É APREENDIDO EQUIVOCADAMENTE PELA NATUREZA, COMO UM DADO IMUTÁVEL E NÃO COMO RESULTADO DE UMA FORMAÇÃO.

AGRADA PENSAR QUE A CHANCE É TANTO MAIOR QUANTO MENOS SE ERRA NA INFÂNCIA, QUANTO MELHOR SÃO TRATADAS AS CRIANÇAS... MAS MESMO AQUI PODE HAVER ILUSÕES...

... O AMOR NÃO PODE SER EXIGIDO EM RELAÇÕES PROFISSIONALMENTE INTERMEDIADAS, COMO ENTRE PROFESSOR E ALUNO...

MESMO QUE O ESCLARECIMENTO RACIONAL NÃO DISSOLVA DIRETAMENTE OS MECANISMOS CONSCIENTES – CONFORME ENSINA O CONHECIMENTO PRECISO DA PSICOLOGIA – ELE AO MENOS FORTALECE NA PRÉ-CONSCIÊNCIA DETERMINADAS INSTÂNCIAS DE RESISTÊNCIA, AJUDANDO A CRIAR UM CLIMA DESFAVORÁVEL AO EXTREMISMO.

FINALMENTE, O CENTRO DE TODA EDUCAÇÃO POLÍTICA DEVERIA SER QUE AUSCHWITZS NÃO SE REPITA... PARA ISTO TERIA DE SE TRANSFORMAR EM SOCIOLOGIA, INFORMANDO ACERCA DO JOGO DE FORÇAS LOCALIZADO POR TRÁS DA SUPERFÍCIE DAS FORMAS POLÍTICAS.

(adorno: 1995. trechos selecionados para este fim, provisório).

“O TIPO DE ESCLARECIMENTO QUE A SOCIOLOGIA É CAPAZ DE DAR SE ENDEREÇA A INDIVÍDUOS QUE ESCOLHEM LIVREMENTE E TÊM POR OBJETIVO APERFEIÇOAR E REFORÇAR SUA LIBERDADE DE ESCOLHA.

SEU OBJETIVO IMEDIATO É REABRIR O CASO SUPOSTAMENTE FECHADO DA EXPLICAÇÃO E PROMOVER A COMPREENSÃO.

A AUTO-FORMAÇÃO E A AUTO-AFIRMAÇÃO DOS HOMENS E MULHERES INDIVIDUAIS, CONDIÇÃO PRELIMINAR DE SUA CAPACIDADE DE DECIDIR SE QUEREM O TIPO DE VIDA QUE LHEM FOI APRESENTADO COMO UMA FATALIDADE, É QUE PODE GANHAR EM VIGOR, EFICÁCIA E RACIONALIDADE COMO RESULTADO DO ESCLARECIMENTO SOCIOLÓGICO.

A CAUSA DA SOCIEDADE AUTÔNOMA PODE GANHAR JUNTO COM A CAUSA DO INDIVÍDUO AUTÔNOMO; ELAS SÓ PODEM VENCER OU PERDER JUNTAS.”

(BAUMAN: 2001, 242).
