

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PEDRA BRANCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS
ORGANIZADOS POR COMPETÊNCIAS NO CEFET-SC/SJ: O CASO DO CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA.**

Maria Lúcia Cidade de Souza

Palhoça, 2006.

Maria Lúcia Cidade de Souza

**OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS
ORGANIZADOS POR COMPETÊNCIAS NO CEFET-SC/SJ: O CASO DO CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicopedagogia.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientadora: Prof^ª. Dra. Raquel Stela de Sá.

Palhoça, 2006.

Maria Lúcia Cidade de Souza

**OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS
ORGANIZADOS POR COMPETÊNCIAS NO CEFET-SC/SJ: O CASO DO CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicopedagogia.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Palhoça, 18 de abril de 2006.

Prof. Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dra. Raquel Stela de Sá
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a meus pais,
Orlando Cidade e Vilma Rosa Cidade,
por me darem todo apoio e incentivo,
fazendo-me acreditar num futuro melhor!

Agradecimentos

A Deus, pela oportunidade.

À professora Raquel Stela de Sá, pela escolha e orientação amiga.

Ao CEFET-SC/SJ, pelo apoio e incentivo ao estudo.

Aos professores e alunos do Curso Superior em Redes Multimídia e Telefonia, pela colaboração.

A Júlia e Laura, filhas amadas, que estiveram sempre ao meu lado, compreendendo a importância das ausências.

Ao Gilson, pelo acompanhamento e incentivo em todos os momentos dessa trajetória.

Ao professor Vidomar Silva Filho, pela paciente leitura e revisão.

E, finalmente a todos os amigos que estiveram presentes, com palavras de carinho e estímulo, muito obrigada.

Os Degraus

*Não desças os degraus do sonho
Para não despertar os monstros.
Não subas aos sótãos – onde
Os deuses, por trás das suas máscaras
Ocultam o próprio enigma
Não desças, não subas, fica.
O mistério está é na tua vida!
E é um sonho louco este nosso mundo.*

Mário Quintana (Baú de Espantos).

RESUMO

Este trabalho propõe-se a examinar, como o auxílio das ferramentas metodológicas propostas por Michel Foucault, como se constroem os discursos pedagógicos (enunciados) e os mecanismos disciplinares e de controle, especialmente na prática de avaliação, no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa – Unidade São José. A investigação mostrou que este curso voltado à Educação Profissional apresenta algumas de suas características vinculadas aos discursos e ações da sociedade disciplinar, associados ao modelo da fábrica, mas evidencia também os discursos e ações da sociedade de controle, associados ao modelo de empresa, nos quais expressões como “competência”, “participação” e “qualidade total” são não somente referências para organização dos currículos como também guia norteadores das práticas de avaliação. Com a fundamentação teórica inspirada em autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, analisamos como acontecem os discursos pedagógicos proferidos pelos professores e alunos desse curso de tecnologia, universo de investigação, buscando a compreensão de como tais discursos são construídos, provocando e sustentando um determinado tipo de prática de avaliação escolar. Evidências claras de como os discursos pedagógicos estão inseridos e fortemente incorporados foram as percepções apontadas, particularmente quando as falas dos informantes sustentam que avaliar é preciso. Todavia, timidamente, já percebemos a existência de possibilidades de resistência, não só na concepção de indivíduos inseridos neste contexto, como também em situações do cotidiano escolar. A sociedade disciplinar trouxe o exame como um de seus mecanismos para a escola, tal como hoje a sociedade de controle o traz com o nome de avaliação contínua, mas os alunos continuam sendo julgados, hierarquizados e muitas vezes excluídos. Neste sentido, esta investigação espera ter contribuído para a reflexão sobre as práticas de avaliação, muitas vezes associadas ao fracasso dos alunos.

Palavras-chaves: discursos pedagógicos; práticas de avaliação; cursos organizados por competências.

ABSTRACT

This work aims to investigate, with the aid of the methodological tools proposed by Michael Foucault, how pedagogic discourses (enunciates) and disciplinary and control mechanisms are constructed – especially in evaluation practices – in the Undergraduate Course in Multimedia and Telephony Systems Technology at the Federal Center of Technological Education of Santa Catarina – Unit São José. The investigation demonstrates that this course dedicated to Professional Education presents some of its characteristics related to the discourses and actions of the disciplinary society, associated to the factory model. But it also presents the discourses and actions of the control society, related to the business model. Expressions such as “competence”, “participation”, and “total quality”, in those discourses, not only constitute references for curriculum organization, but also serve as guides for the evaluation practices. With our theoretical bases inspired in authors such as Michael Foucault and Giles Deleuze, we analyze the pedagogic discourses produced by the teachers and students of this course of technology, our universe of investigation, trying to achieve some comprehension on how those discourses are constructed, originating and supporting a given kind evaluation practice. The perceptions of the informants constitute clear evidence that the pedagogic discourses are inserted and strongly incorporated, especially when the informants affirm that it is necessary to evaluate. However, in a timid way, we can already perceive the existence of possibilities of resistance, not only under the point of view of individuals inserted in this context, but also in school daily situations. The disciplinary society brought the exam as one of its mechanisms to school, in much the same way as the society of control brings it with the name of evaluation, but the students are still judged, set in a hierarchy and many times excluded. Therefore, this investigation hopes to offer a contribution for the reflections on the evaluation practices, often associated to students’ failure at school.

Keywords: pedagogic discourses; evaluation practices; courses organized on competences.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 A ESCOLHA DO TEMA.....	12
1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.3.1 Objetivo geral.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A ORIGINALIDADE DO OLHAR FOUCAULTIANO.....	20
2.2 A SOCIEDADE DISCIPLINAR E SEUS MECANISMOS.....	23
2.2.1 O modelo organizacional da fábrica utilizado na organização da escola.....	23
2.2.2 A produção dos discursos de verdade da pedagogia e da escola.....	28
2.2.3 As disciplinas e a distribuição dos indivíduos na escola.....	32
2.2.4 O discurso de verdade sobre o exame trazido para o interior da escola.....	36
2.3 A SOCIEDADE DE CONTROLE E SEUS MECANISMOS	42
2.3.1 O modelo organizacional da empresa utilizado na organização da escola.....	42
2.3.2 A maximização da produção e o discurso sobre gestão participativa	47
2.3.3 Os sistemas de controle na educação e os regimes de escolarização	49
2.3.4 A exclusão e os múltiplos olhares que contribuem para o controle da segurança.....	54

2.3.5 A Escola e o ensino por competências	58
2.3.6 O discurso de verdade sobre ensino e avaliação trazido para o interior da Escola	61
2.3.7 Os discursos sobre avaliação no CEFET-SC/SJ: o caso do curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia	65
2.4 OS ESPAÇOS POSSÍVEIS DE RESISTÊNCIA, SEGUNDO MICHEL FOUCAULT E O PLANO DE IMANÊNCIA INDICADO POR GILLES DELEUZE	70
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO: UM PANORAMA GERAL DO CEFET-SC/SJ	80
3.3 O UNIVERSO INVESTIGADO: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA	82
3.4 O MÉTODO DE COLETA, REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS	84
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	86
4 O DISCURSO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA DO CEFET-SC/SJ	87
4.1 APRESENTANDO OS ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA	88
4.2 O DISCURSO DOS ALUNOS SOBRE A INSTITUIÇÃO CEFET-SC/SJ	90
4.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E SOBRE A INSTITUIÇÃO CEFET-SC/SJ	92
4.4 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A DEMOCRACIA NO CEFET-SC/SJ	94
4.5 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE OS MECANISMOS DISCIPLINARES	99

4.6	O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES, ALUNOS E ADMINISTRADORES.....	101
4.7	O DISCURSO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ALUNOS E PROFESSORES.....	103
4.8	O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	106
4.9	O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE QUALIDADE TOTAL	109
4.10	O DISCURSO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE GESTÃO PARTICIPATIVA.....	111
4.11	O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE.....	114
4.12	O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA	116
4.13	O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO POR COMPETÊNCIAS .	118
4.14	O DISCURSO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO.....	122
4.14	OS DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO	126
4.14.1	As práticas de avaliação e a discriminação	126
4.14.2	O conhecimento sobre avaliação	130
4.14.2.1	Conceitos sobre avaliação	130
4.14.2.2	Os mecanismos e as formas de avaliação.....	132
4.14.2.3	As práticas de avaliação e a produção de subjetividade.....	137
4.14.3	As possibilidades de resistência no processo de avaliação.....	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157

ANEXO B: Termo de consentimento para gravações.....	158
APÊNDICE A: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista com os Professores	159
APÊNDICE B: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista com os Alunos	161

1 INTRODUÇÃO

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobos, ou com hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também do “exame” – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificações? (FOUCAULT, 1997, p. 153).

A proposta de estudo e pesquisa que aqui se apresenta foi delineada a partir da minha prática pedagógica, na atuação como professora na Unidade São José do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC/SJ, uma instituição federal de ensino, localizada na região da Grande Florianópolis.

Dois grandes fatores convergiram para a concretização dessa proposta de estudo:

a) a promulgação da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo a organização dos cursos por competências e as formas de avaliação a eles vinculados;

b) a transformação, em 2002, da Escola Técnica Federal de Santa Catarina em um Centro Federal de Educação Tecnológica (cefetização), abrindo a possibilidade de a instituição ministrar cursos superiores de tecnologia.

Assim, vivenciando a estruturação dos cursos organizados por competências, especificamente o Curso Superior de Redes Multimídia e Telefonia, achei significativo abordar o tema avaliação, agora vinculado a uma certificação por competência. O tema da avaliação sempre esteve presente na minha vida como professora, ganhando destaque quando a instituição se mobilizou para atender as novas diretrizes e bases para a Educação Nacional, expressas na Lei 9394/96.

O princípio geral que guia a visão de avaliação adotada nesta instituição é o que está expresso na Lei 9394/96, em seu Capítulo II – Da Educação Básica, Seção 1 – Das Disposições Gerais, artigo 24, inciso V: A verificação do rendimento escolar terá como um de seus critérios a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (MEC, 1999, p. 58).

Atendendo aos aspectos legais, o CEFET-SC/SJ regulamentou as formas de avaliação, incluindo os aspectos relacionados à recuperação de estudos em sua *Organização Didática*, documento elaborado pela comunidade escolar e aprovado pelo Colegiado da Comunidade Escolar em 2001. A *Organização Didática*, em uma versão atualizada de 2004, prevê, como consta na Seção VIII – Dos Cursos Organizados por Competências, em seu artigo 44: “A avaliação primará pelo caráter diagnóstico e formativo, consistindo em um conjunto de ações que permitam recolher dados, visando à análise da constituição das competências por parte dos alunos, previstas no Plano de Curso” (CEFET-SC/SJ, 2004a).

Dentro do que a Legislação Federal dispõe e a *Organização Didática* da escola regulamenta, existe evidência de construção de um novo olhar para a questão tema desta investigação, a avaliação escolar. Construir um novo referencial para a avaliação passou a ser não somente necessidade de cumprimento legal, mas, sobretudo, uma inspiração que emerge do compromisso estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: “Realizar o

acompanhamento dos processos pedagógicos, de modo a instigar os profissionais à inovação pedagógica, de maneira que cada um se veja co-responsável por construir a qualidade para todos” (CEFET-SC/SJ, 2003, p. 28).

A necessidade de criar condições favoráveis à aprendizagem passa pelo sentido de mobilizar todos os recursos disponíveis para atender as expectativas emergentes nas discussões e na construção do PPP pela comunidade escolar. Essa expectativa evidencia claramente os princípios de uma escola que busca o sucesso escolar de seus alunos.

Ao se falar no processo de avaliação dentro dessa perspectiva, o discurso presente estabelece uma proposta de atendimento às necessidades dos alunos em suas especificidades, procurando sempre tornar esse processo parte integrante de seu aprendizado. Encontramos em Hadji (2001, p. 9) uma ratificação para esse discurso, quando o autor afirma que avaliar significa fazer com que os alunos evoluam melhor, expressando uma “aprendizagem assistida por avaliação”. Essa concepção, chamada de “avaliação formativa”, não somente se faz presente nos discursos oficiais, como também aparece com destaque, transcrita na regulamentação sobre avaliação da *Organização Didática* da instituição em estudo.

Perrenoud (1999, p. 103) esclarece que é formativa a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver melhor; portanto, define-se por seus efeitos de regulação da aprendizagem dos alunos. A perspectiva de avaliação adotada pelo CEFET-SC/SJ procura evidenciar essa função de regulação de aprendizagem.

A escola em estudo, através dos seus ideais considerados democráticos, busca alternativas para constituir-se em escola para todos, isto é, que vise ao sucesso escolar dos alunos. No entanto, parece que a prática avaliativa dos professores é, em grande parte, responsável pelo fracasso escolar dos alunos. Além disso, parece haver também um abismo entre as intenções – expressas nos discursos pedagógicos – e as ações efetivas que acontecem na instituição.

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA

...o mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 1994, p.777).

Em minha atuação como professora, com anos de experiência no magistério de Ensino Fundamental e Médio e, atualmente, também de Ensino Superior, freqüentemente presenciei situações conflitantes em relação ao processo de avaliação. O que se observa é que muitos alunos têm verdadeiro pavor dos momentos de avaliação, porque provas, testes e arguições orais muitas vezes se configuram como momentos de humilhação e até de terror. Nos dias de prova, os alunos são mudados de lugar, separados, têm seu material revistado por alguns professores, que procuram possíveis “colas”. Acrescentem-se a isso ainda as frustrações decorrentes dos resultados parciais ou finais das avaliações.

Em relação a alguns professores, é possível perceber inúmeras situações que revelam situações de autoritarismo como fica evidente nesta fala: “O professor tem o poder, então ele pode aprovar ou reprovar”.

Mas também há vários momentos onde impera uma certa angústia ou conflito com os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações. Parece que, por mais que tenham vivenciado, discutido, lido e refletido com a ajuda dos referenciais teóricos, alguns professores ainda estão bem longe de pensar uma prática de avaliação que dê conta de estar a serviço de uma verdadeira aprendizagem do aluno e das situações de conflitos e angústias que a própria avaliação suscita.

Com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), houve no CEFET-SC uma tentativa de repensar a prática de avaliação, bem como uma possibilidade para se apresentarem alternativas para mudanças que levassem em conta os referenciais da “avaliação formativa”.

Assim, juntamente com outros colegas, também insatisfeitos com a prática instituída até então, senti-me bastante motivada a fazer diferente do que fazia. E esse diferente incluía não somente o uso de instrumentos diferentes para avaliar e registrar (fim das notas e médias), mas, principalmente, uma busca em fazer com que a aprendizagem dos alunos fosse assistida pela avaliação, a qual promoveria a regulação necessária, com vista à obtenção de melhores resultados pelos envolvidos no processo. Isto, sem dúvida, mexeu com toda a comunidade escolar e, assim como houve superações e avanços, houve também retrocessos, acomodações e principalmente dúvidas.

Essas dúvidas tornaram-se bastante visíveis quando os professores percebiam que entre o que se “dizia” fazer (enunciados) e o que realmente se “fazia” (visibilidades) existia um grande abismo. Na realidade, o tempo todo, os professores se questionavam: “Afinal, o que sabemos, o que fazemos e o que queremos como prática de avaliação?”

Na busca de respostas para essas dúvidas, resolvi fazer o Curso de Mestrado em Psicopedagogia e lá comecei a tomar conhecimento das obras de Michel Foucault, que tem essa temática como um dos focos de pesquisa. Desde as primeiras leituras, esse autor me proporcionou o “diferencial” que procurava, principalmente porque trazia a possibilidade de compreensão das muitas coisas que me angustiavam (dúvidas) e também a necessidade de buscar um olhar diferenciado para o que se **dizia**, contrapondo-o ao que se **fazia** efetivamente, e que não tinha nada que ver com teoria e prática, mas sim com palavras/enunciados e visibilidades/coisas.

Assim, se estabelecia alternativas para procurar responder a questões como: “O que posso saber?”; “O que posso fazer?”; “Quem sou eu?”. A primeira delas evidencia os indivíduos possuidores dos discursos pedagógicos e o seu conhecimento acerca da avaliação. Já a segunda explicita as ações dos indivíduos, ou seja, suas práticas pedagógicas associadas à

avaliação. E a terceira questão vai ao encontro dos indivíduos pela ação de cada um consigo mesmo, isto é, o que cada um pensa sobre sua prática de avaliação.

Evidenciava-se, assim, a possibilidade de se obterem respostas para esses questionamentos, através da descrição dos discursos que, ao “se embricarem com relações de poder de dominação vão formando enunciados que conseguem atingir um nível privilegiado, um estatuto de verdade”, estabelecendo que avaliar é preciso (BACCA et al., 2004, p. 93).

Portanto, ao utilizarmos aqui as ferramentas metodológicas indicadas por Foucault (arqueologia, genealogia e governamentalidade) como referência, buscamos compreender, a partir da investigação acerca dos discursos pedagógicos proferidos, a relação entre o que se diz e o que se opera em termos da avaliação escolar, ou seja, as dizibilidades e as visibilidades que ocorrem na prática de avaliação.

Já foram enfatizados acima os princípios que norteiam as práticas de avaliação no CEFET-SC/SJ, mas queremos também vinculá-los à própria estruturação dos cursos organizados por competências, no caso específico deste estudo, o Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, que iniciou sua primeira turma em 2004. Neste sentido, buscamos a compreensão da noção de competência e de sua vinculação com as práticas de avaliação.

Com essa compreensão, esperamos ter mais claro como se operam os discursos de verdade sobre avaliação, procurando estabelecer até que ponto a avaliação praticada na instituição em estudo está efetivamente comprometida ou não com a aprendizagem dos alunos e, assim, podendo ensaiar alternativas para mudanças.

Estas percepções servirão, portanto, de caminhos para que se possa orientar esta investigação com a seguinte questão de pesquisa: **Como se dá à construção dos discursos pedagógicos dos professores e alunos do CEFET-SC/SJ, no Curso Superior de**

Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, organizado por competências, e como esses discursos pedagógicos sustentam uma determinada prática da avaliação escolar?

1.3 OBJETIVOS

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mário Quintana)

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como os discursos pedagógicos proferidos pelos professores e alunos do CEFET-SC/SJ, no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, organizado por competências são construídos, sustentando um determinado tipo de prática da avaliação escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Analisar os discursos pedagógicos e as práticas de avaliação (exame) na sociedade disciplinar;
- b) Analisar os discursos pedagógicos e as práticas de avaliação na sociedade de controle;
- c) Analisar os discursos pedagógicos sobre avaliação presentes na Legislação e na sua regulamentação na instituição em estudo;
- d) Analisar os discursos pedagógicos sobre avaliação proferidos pelos intelectuais;

- e) Registrar os discursos pedagógicos e as práticas de avaliação utilizadas pelos professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia;
- f) Analisar os discursos pedagógicos proferidos pelos professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia;
- g) Analisar como os discursos pedagógicos proferidos pelos professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia são traduzidos na prática de avaliação escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ORIGINALIDADE DO OLHAR FOUCAULTIANO

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2004, p.26)

Seguir os passos de Foucault, pressupõe um olhar bastante diferenciado do pensamento da maioria dos autores, tanto pela singularidade de suas temáticas – crime, sexualidade, saberes, confinamento, prisões, escolas, – como pela forma com que ele conduz sua pesquisa. Esse olhar foucaultiano esteve fora da academia por muito tempo, devido principalmente às tradições humanista, positivista e marxista, que, cada qual em sua época, inspiraram os meios acadêmicos brasileiros. Pode-se dizer também que o olhar deste autor foi banido da academia por bom tempo porque ele coloca nas mãos do pesquisador “ferramentas” capazes de revelar ricas circunstâncias que, ao serem analisadas, evidenciariam as relações de poder-saber, o que, de certa maneira, pode se tornar inconveniente, principalmente quando se trata de abalar as estruturas organizacionais.

Suas pesquisas têm uma primeira fase – arqueológica – que inicia com *História da loucura* (1961) e vai até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* (1963) e *As palavras e as coisas* (1966). A segunda fase – genealógica – começa com

obra *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir* (1975). Por fim, a terceira fase – governamentalidade (ética / analítica) – é evidenciada nas obras da *História da sexualidade – o uso dos prazeres* (volumes 2 e 3) e *Cuidado de si* (VEIGA-NETO, 2004, p. 41-42).

Nessas obras, evidencia-se a originalidade da construção do pensamento de Foucault, com a arqueologia (o domínio do ser-saber) entendida como a busca das condições de possibilidades para a produção de saber, a genealogia (o domínio do ser-poder) tratando das relações de poder e a governamentalidade (domínio do ser-consigo) investigando a ação moral dos indivíduos sobre si mesmos.

Assim, seguir os passos de Foucault (será que é assim que ele pretendia que falássemos?), mais do que trabalhar com seus instrumentos para pesquisa nas instituições é um modo de viver. É viver buscando o inusitado, o não instituído. É transgredir, sabotar, procurar criar uma atmosfera de transformação; não uma grande revolução, mas transformar o que nos cerca, o micro-espço de nossa referência. É evidente que, para isso, acaba-se tendo que viver no anonimato, procurando não ser reconhecido, identificado. Afinal, aquele que pensa diferente acaba sendo sempre marginalizado. Colocar à margem da sociedade é uma forma de calar, de silenciar a voz daquele que pode colocar em risco o poder que está instituído.

Na pesquisa, seguir os passos de Foucault pressupõe buscar porquês, martelando, quebrando, para que se possa alcançar nas redes tecidas as relações do poder instituído. Bacca et al. (2004, p.179), esclarecem:

Saber Foucault é pregar pregos na parede mesmo, o que significa usar as ferramentas – arqueologia, genealogia e analítica – para pregar pregos na instituição, ou seja, pesquisá-la a fundo, cavando como um prego faz, buscando os comos. E, forçando o buraco nos limites, como se faz enquanto se martela, ir fundo em busca dos porquês. O ato de martelar quase sempre nos dá a perceber a natureza daquilo que martelamos [...]. e também nos responde sobre a facilidade ou dificuldade que encontramos para perfurá-la.

Isso implica ter um olhar diferente sobre as visibilidades, alcançar o que está além dos discursos de verdades, ter subsídios para análise da história construída, vivenciada e muitas vezes (quando interessa) silenciada.

Trazer o pensamento de Foucault para análise do nosso cotidiano, quer da sociedade atual como um todo, quer das micro-relações estabelecidas na instituição em que se trabalha, é pesquisar, e exercitar olhar diferente, é querer ser diferente. Se não estamos contentes com o que vivenciamos, mudar pode ser uma alternativa de vida. Afinal, a prática de investigação constante nos deixa a esperança de que podemos promover mudanças. Assusta pensarmos em mudanças, mas pior é pensar que somente conseguiremos alguma coisa promovendo uma revolução maior. Bacca et al. (2004, p.154), asseguram:

[...] Foucault não está preocupado com a transformação da sociedade de forma universal. Em nenhum momento ele pensa essa questão de destruir as estruturas sociais para um empreendimento de grande transformação geral. Ele pensa a questão em nível local, individual, institucional, e não da sociedade como um todo, uniformemente. Foucault pensa na possibilidade de “desinstitucionalizar” a cabeça das pessoas.

Esta é a proposta: pensar em nível micro, num espaço menor, propondo começar a mudança em nossos pensamentos e em nossas vidas. Assim, podemos afirmar, Foucault funciona como mobilizador, como ativador para nossos pensamentos e ações; é “um filósofo edificante” abrangendo a conotação dada por Rorty (apud VEIGA-NETO, 2004, p. 18-19).

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são *intencionalmente* periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar – admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito.

2.2 A SOCIEDADE DISCIPLINAR E SEUS MECANISMOS

2.2.1 O modelo organizacional da fábrica utilizado na organização da escola

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 1997, p. 187).

A instituição escolar consolida-se, no decorrer da história, com diferentes formas de educar, procurando sempre associar esse ato à organização do processo político-social na sociedade em que se instaura. Assim, ao se admitir a educação como uma ação cuja finalidade é habilitar o indivíduo a agir no sentido de contribuir para a transformação da realidade, atuando de forma a garantir a sua subsistência, tem-se que a sua atuação sobre os processos produtivos leva-o a organizar diferentes maneiras de produzir e, conseqüentemente, a criar diferentes estratégias para educar. Referindo-se a esta questão, Kassick (2000, p. 95) afirma que “as mudanças educacionais não são mais que o reflexo da organização do processo produtivo”.

Dissociando-se do que acontecia na Idade Média, quando a tarefa básica da educação era a de avaliar os dogmas da Igreja, nascem na Idade Moderna as escolas com o objetivo de atender as necessidades emergentes da classe burguesa que, nesse momento, estava em ascensão. Evidencia-se, nesta época, o surgimento de duas instituições básicas, que são a escola e a fábrica. Estabelece-se, então, um novo paradigma organizacional, que se volta para a estruturação do modo de produção mercantilista, ao mesmo tempo que procura minimizar o poder de intervenção da Igreja.

As fábricas, como reunião de trabalhadores num mesmo espaço e tempo, surgem por volta do século XVI, constituindo-se num lugar onde aqueles saberes criativos que se

concentravam nas mãos dos mestres-artesãos tornam-se cada vez mais uma propriedade comum. Instaura-se, assim, um modo de produção que permite o controle constante, através do poder disciplinar. A ordem e a disciplina submetem o operário, antigo mestre-artesão, ao patrão, burguês em ascensão.

Até então, a figura do burguês estava relacionada ao mercado. Era ele quem disponibilizava a matéria-prima e comercializava os produtos produzidos pelos artesãos. Evidenciava-se, até esse momento histórico, a figura do burguês/capitalista associado ao “putting-out system” (finalização do processo), portanto não detentor dos modos de produção. O que se caracterizava, neste contexto, é que estando os modos de produção sob o comando dos artesões, esses ainda não constituíam um objeto sobre o qual se pudesse exercer o controle social (DE DECCA, 1993, p. 22).

Evidentemente, para obter o alargamento do poder, o burguês/capitalista procurou se embrenhar no seio dessa produção, buscando seguir uma direção na qual a disciplina e a hierarquia conseguiam, ao mesmo tempo, impor a ordem necessária pretendida, evitar a dispersão do processo artesanal e determinar a qualidade da produção. Convém salientar que é neste momento que as relações de poder estabelecidas determinam a produção dos saberes técnicos. De Decca (1993, p. 36) configura assim esta passagem:

A luta transcorrida desde a instalação do “putting-out system” até a consolidação do sistema de fábrica não foi outra coisa a não ser a instituição do próprio social e do domínio desse social como apropriação de saberes. Se, do lado do “putting-out system”, o dispositivo do mercado fazia com que o saber técnico detido pelos trabalhadores domésticos, representasse um momento de sua autonomia, quanto ao domínio do processo de trabalho, na fábrica, a divisão social, impondo uma disciplina férrea aos trabalhadores, retirava-lhes saberes – dentre eles o técnico – e transferia-os para o mando do capitalista.

Assim, o burguês procura desenvolver toda uma série de estratégias para que o processo de instrumentação tecnológica não fuja de sua dominação. Com isso, aparece a preocupação com a invenção de diversas instituições voltadas para o reconhecimento da

produção de saberes técnicos, evidentemente alheias ao controle do artesão/operário. Segundo De Decca (1993, p. 37),

[...] a fábrica produziu, ao mesmo tempo em que proliferou, um conjunto complexo de instituições capazes de garantir a sua permanência e, o que é mais importante, capazes de garantir a continuidade da acumulação capitalista, representada agora pelo amplo domínio, controle e apropriação de saberes técnicos. Aqui, o momento em que, para o social, a fábrica, ou a indústria mecanizada, transforma-se, como num passe de mágica, na única medida capaz de aferir os avanços da sociedade. Assim, esse conjunto de instituições que se desdobrou desde a fábrica até os organismos científicos, pouco a pouco, foi transformando a produção de saberes técnicos.

E é neste período do século XVI, por volta de 1530-1550, com o advento da fábrica, que a escola vive um processo de reestruturação, cujo objetivo fundamenta-se operacionalmente em corresponder às exigências do novo modelo organizacional de produção que se instala na sociedade. Neste momento, assiste-se ao fim do aprendizado corporativo, das comunidades de artesãos e comerciantes, e à instalação das escolas profissionais, conforme descreve Petitat (1994, p. 126):

Esta cultura não encontrou seu espaço de imediato nas escolas já existentes, sobretudo na França, mas forjou novas instituições para si própria, na forma de academias, de escolas técnicas e profissionais. Estas escolas e suas similares futuras anunciam não somente o fim do aprendizado corporativo, mas também participam ativamente da marginalização progressiva de um processo imemorial de produção – transmissão de conhecimentos ligados à produção.

O intenso e complexo crescimento do aparelho de produção, associado ao crescimento populacional e a uma burguesia ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, faz com que se intensifique o aperfeiçoamento dos instrumentos ligados à produção. Vê-se aqui o que Kassick (2000,) chama de otimização da produção, que se inicia com o surgimento da fábrica e efetiva-se através da primeira, segunda e terceira revoluções industriais. Percebe-se também que a otimização instrumental da produção, aliada à organização da produção – processo que se instaura significativamente no início do século

XX com Taylor e Fayol –, traz para o processo de produção a noção do “homo economicus”, ou seja, o homem certo no lugar certo (KASSICK, 2000, p. 96).

A escola acompanha todo esse processo e funciona de modo a disciplinar a mão-de-obra para esse modo de produção, continuando o que já fazia: estabelecer o tempo e o espaço (útil e quadriculado). Para Kassick (2000, p. 101), essa situação fica assim evidenciada:

No modelo produtivo taylorista, a qualificação profissional já era dada “em serviço”, isto é, a própria empresa formava seus quadros. Contudo, para esta formação, recebia indivíduos “*educados*” pela instituição escolar que cumpria e cumpre exemplarmente sua função disciplinadora – a de formar “*corpos dóceis*”, capazes de se ajustar, adequar e suportar a “*esteira*” da linha de produção.

E para isso utiliza-se de mecanismos para aumentar a força do corpo e, simultaneamente, diminuir a sua resistência ao poder. São mecanismos sutis, processos mínimos, de localização dispersa, mas que convergem para um ponto único, estabelecendo-se como uma anatomia política e se instituindo como método geral: “as disciplinas”. Para Foucault (1997, p. 181) as disciplinas “são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitem fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las”.

Assiste-se, assim, nesse contexto sócio-econômico produtivo, à necessidade de alteração e reorganização do espaço, à sistematização e controle de horários, à implantação de atividades dissociadas da realidade e ao surgimento de uma autoridade para dar conta de assegurar a submissão dos indivíduos. Petitat (1994, p. 128-129) exemplifica, através de duas situações, como isto se concretiza nas escolas técnicas superiores francesas, a Academia Real de Arquitetura (fundada em 1671), a Escola de Pontes e Estradas (fundada em 1747) e a Escola de Minas (fundada em 1783), as quais representam as primeiras escolas de engenharia do mundo:

O ensino nas escolas técnicas superiores afasta os alunos das condições concretas das práticas produtivas e das práticas científicas [...] Nesta escola de administração especializada reina pois um clima muito particular, grandemente condicionado pela proximidade com um funcionário superior, para o qual a escola funciona como antecâmara.

Todas essas transformações pelas quais a instituição escolar passa associam-se à instauração do poder disciplinar, que responde a uma conjuntura histórica trazida principalmente pelo crescimento do aparelho de produção, cada vez mais intenso e complexo. Este poder disciplinar vai reativar o corpo enquanto objeto de submissão e utilização. Essa concepção do corpo sempre esteve presente na sociedade, mas a partir dos séculos XVII e XVIII, converte-se em fórmulas de dominação.

Instaura-se nesta época, um poder que procura, através do controle minucioso do corpo, impor uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1997). Sobre essa questão, Veiga-Neto (2004, p. 85) salienta:

Dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam forças particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes.

Torna-se, assim, bastante visível o poder da disciplina não somente nas fábricas, oficinas e escolas, mas em instituições como os hospitais e as prisões. Foucault (1997) denuncia o poder disciplinar que permeia essas instituições e, em especial, as instituições de ensino, analisando a localização do mesmo em micropolíticas do poder, em uma série de exemplos de técnicas essenciais mínimas, que muitas vezes se generalizam e definem um determinado discurso de verdade.

2.2.2 A produção dos discursos de verdade da pedagogia e da escola

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal está o perigo? (FOUCAULT, 1996a, p. 8)

É interessante destacar, na obra de Foucault, os procedimentos de exclusão: proibição, divisão, rejeição, rituais, doutrinação e apropriação social do discurso. Evidentemente, não seria difícil para os professores identificarem na escola exemplos vivenciados de exclusão, dentro das categorias mencionadas por este autor, principalmente se analisadas as práticas de avaliação. O ritual de dominação ratifica-se pela produção dos discursos de verdade. Assim, torna-se claro que não se deve buscar as verdades, nem tampouco descobri-las, mas “quebrá-las”, no sentido de saber como e por que são produzidas. Bacca et al. (2004, p. 120) assim reafirmam esta questão:

Não são as palavras que são ditas, não são os discursos que interessam à pesquisa foucaultiana mas os enunciados de verdade e suas regularidades. É isso que Foucault quer dizer com quebrar as palavras e perceber os enunciados que as constituem.

Isso se traduz não por se ler nas entrelinhas, nas lacunas do enunciado, mas, sobretudo, por focalizar as relações de poder cuja existência não se dá no visível, mas se conhece pelos efeitos que produz.

Essas relações do poder disciplinar percorrem todas as instituições, da fábrica à escola, desde o início da Idade Moderna até os dias de hoje, respondendo a necessidade de tornar as multidões confusas, cada vez mais crescentes, em indivíduos úteis e dóceis, através de coerções permanentes, de treinamentos progressivos e de engrenagens subordinadoras. O poder político abarca essa necessidade de formar uma mentalidade própria “capitalista”, contemplando uma racionalidade que visa impregnar a mente dos indivíduos para a acumulação dos ganhos. Instaura-se, assim, nas escolas, o que Foucault denomina “a

disciplinarização interna dos saberes”, diretamente ligada a modos de subjetivação voltados à formação dos capitalistas e produtores. O disciplinamento interno dos saberes surge no momento em que o Estado empreende sua reorganização, através de quatro procedimentos que são indicados por Foucault (apud VARELA, 1999, p. 90):

Em primeiro lugar, mediante a eliminação e desqualificação do que se poderia denominar pequenos saberes inúteis e irredutíveis, ou economicamente muito custosos. Em segundo lugar, mediante a normalização desses saberes para adaptá-los uns aos outros, fazer com que se comunicassem entre si, eliminar as barreiras do secreto e da limitação geográfica e técnica, em suma, para tornar intercambiáveis não apenas os saberes, mas também seus possuidores. Em terceiro lugar, mediante sua classificação hierárquica, que permitiu de algum modo que se ordenassem, desde os mais particulares e materiais (que a partir de então serão os saberes subordinados), até os mais gerais e formais (que serão as formas mais desenvolvidas e norteadoras). Em último lugar, mediante sua centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as seleções e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor.

Em conexão com esse processo de disciplinamento interno dos saberes descrito por Foucault (apud VARELA, 1999, p. 90), surge nos Colégios Jesuítas, a partir do Renascimento, em função de uma nova concepção de infância, um processo denominado por Varela (1999, p. 87) de “pedagogização dos conhecimentos”. Com intuito de formar bons cristãos, os jesuítas retomam a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e levam à frente uma série alterações que não somente contribuíram para dotar as crianças de um estatuto especial, mas também para converter seu sistema de ensino, nos países católicos, num modelo para outras instituições escolares. Entre outros elementos, tal sistema de ensino prevê o confinamento do educando, bem como o controle e a organização dos saberes a serem transmitidos. Os efeitos mais visíveis desta pedagogização dos conhecimentos são explicitados por Varela (1999, p. 89):

Em primeiro lugar, a aquisição desses saberes moralizados não exigia uma cooperação – como acontecia, por exemplo, com a aprendizagem de ofícios – entre mestres e aprendizes, destinada a materializar-se numa obra bem feita. Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os

estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos.[...] Por último, este processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos.

Vão-se constituindo assim, impregnadas pelo diagrama do poder disciplinar, as sociedades modernas, tomando o indivíduo como alvo e sujeito de um poder e instrumento e objeto de um saber. Os processos de pedagogização dos conhecimentos e de disciplinarização interna dos saberes estabelecem-se como uma série de procedimentos e técnicas e convertem-se em instrumentos privilegiados de extração de saberes dos escolares, bem como em fonte de exercício de poderes, convergindo para o surgimento da ciência pedagógica. Para Foucault (1996b, p. 122) “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

Também associada ao enclausuramento disciplinar que fixa e controla o corpo através de relações de poder, portanto de formação política, tal qual a pedagogia, tem-se a **Escola**. Segundo Beltrão (2000, p. 67), no âmbito educativo, têm-se formações discursivas que se referem a um regime de linguagem, às “palavras”, que são o enunciável, os discursos. Essas “palavras” tomam uma forma, a Pedagogia, e uma substância, a educação enquanto objeto dos enunciados, dos discursos. Têm-se também formações discursivas que se referem a um regime de luz, às “coisas”, que são o visível, as máquinas. Essas “coisas”, por sua vez, tomam como forma a escola e como substância o escolar, enquanto objeto de visibilidade.

Assim, pode-se dizer que a Pedagogia enuncia, por seu regime de linguagem sobre a educação, as concepções e teorias sobre o que é educar, e a escola, imbuída de seu regime de luz, enuncia seus regulamentos e suas regras de funcionamento interno. Bacca et al. (2004,

p. 31) ratificam essa afirmação, destacando que, no processo de escolarização, a Pedagogia situa-se como discurso e a escola como máquina. Mas alerta que tal oposição

[...] não se trata de teoria *versus* prática. Mas sim que, enquanto as palavras do discurso pedagógico pronunciam um dizível que tem a ver com os saberes – ou seja, com o que se escreve, o que se proclama e o que se legisla sobre Educação –, as máquinas escolares realizam a escolarização, que é visível que tem a ver com as relações de poder que se desenvolvem na escola e na sociedade.

Segundo as autoras, ambas – a Pedagogia e a escola – concorrem para a produção dos mecanismos do poder disciplinar, cujos pressupostos são obediência e utilidade. Conforme ressalta Sá (2002 p. 59):

A Pedagogia é o discurso e a escola é a máquina e [...] ambas estão a serviço de uma tecnologia de poder disciplinar capaz de produzir indivíduos, segundo um modelo de normalidade que pressupõe obediência e utilidade. Pedagogia e escola, discurso e máquina, são saberes criados, construídos, inventados, fabricados a partir de relações de poder que buscam dominar os corpos individuais e o corpo social, conforme as exigências da sociedade.

Considera-se, portanto, que a Pedagogia produz discursos pedagógicos, mas se afirma como prática, tal qual a Escola. A relação entre elas é produzida pelas relações de poder e, apesar da disjunção das duas formas, há “encontros forçados” que possibilitam produzir a verdade sobre a educação. Esses encontros forçados aparecem quando a Pedagogia se utiliza dos enunciados pedagógicos para aperfeiçoar as técnicas de sujeição e objetivação e quando a Escola utiliza a vigilância, a punição e o exame para extrair deles seu saber-discurso (BELTRÃO, 2000, p. 70). Assim, pode-se considerar que Pedagogia e Escola são formas de saber que o poder disciplinar produziu como estatuto de verdade.

2.2.3 As disciplinas e a distribuição dos indivíduos na escola

Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens (FOUCAULT, 1997, p. 179).

Na busca de detalhes que se agregam ao poder disciplinar e a ele dão consistência, produzindo verdades tais como a Escola e a Pedagogia, vai-se observar, inicialmente, nas prisões uma estrutura cujos mecanismos disciplinares se projetam para instituições como os hospitais, as fábricas e as escolas. O poder nas sociedades disciplinares se materializou arquitetonicamente, segundo Foucault (1997), numa estrutura projetada pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) para as prisões: o panóptico (Fig. 1 e 2). Bentham idealizou o sistema de prisão com disposição circular das celas individuais (divididas por paredes), com a parte frontal exposta à observação do vigia que se mantém em uma torre no alto, no centro. Essa estrutura permite manter os vigiados num ambiente de incerteza quanto à presença do observador (vigia). Essa incerteza trás como consequência a eficiência e a economia no controle dos observados (vigiados), pois tendo invadida a sua privacidade de modo alternado, escondido e incerto, eles vigiam a si mesmos. Foucault (1997, p. 167) descreve assim a sujeição dos indivíduos a essa vigilância:

Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas.

Todo esse sistema de vigilância que propõe a armação do panóptico se espalhou pela sociedade, estabelecendo-se para além das estruturas físicas das instituições, constituindo-se num dos pólos fundamentais de controle das massas. Para Foucault (1997, p. 170), o panóptico é uma maneira de obter poder “numa quantidade até então sem igual, um grande e novo instrumento de governo [cuja] excelência consiste na grande força que é capaz de dar a

qualquer instituição a que seja aplicado”. Esse poder disciplinar garante sua excelência e seu sucesso, através de um simples mecanismo: “o olhar hierárquico”, aquele que induz os efeitos de poder.

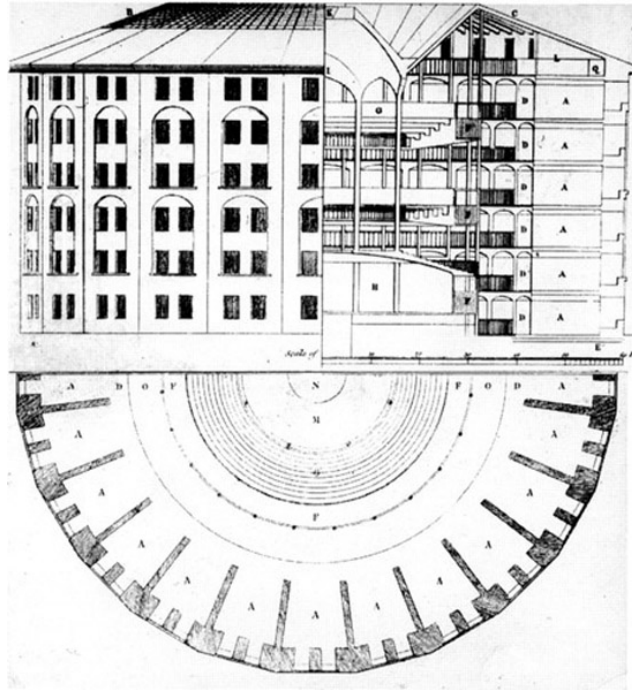


Fig. 1 – Panóptico de Bentham (fachada, corte e planta baixa)
(Fonte: http://www-dev.dxarts.washington.edu/coupe/wk9_pres/panopticon_large.jpg)



Fig. 2 – Panóptico da prisão de Kilmainham, em Dublin, Irlanda
(Fonte: http://www.lindsayfincher.com/gallery/v/ireland_july_2005/dublin_kilmainham_jail_july_2005/kilmainham_jail_panopticon.jpg.html)

Nas instituições disciplinares, percebe-se toda uma produção para a observação minuciosa, registro e treinamento do comportamento do indivíduo. E a escola, imbuída desse poder disciplinar, traz uma relação de fiscalização bem definida e regulada que permeia toda a prática pedagógica, assim como a produção na fábrica. Foucault (1997, p. 145) assim confirma esta posição: “As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formam, em torno dos homens, um aparelho de observações, de registro e de treinamento”.

Foucault (1997) salienta que também outros mecanismos se agregam a essa estrutura do panóptico e garantem maior consistência ao poder disciplinar. Estes são observáveis tanto na fábrica quanto na escola, fazendo a distribuição dos indivíduos no espaço. Na oficina, como na sala de aula, o quadriculamento dá-se segundo o princípio de localização imediata dos sujeitos (o cartão-ponto e a lista de chamada) e também através de regras de localização funcional, com a tendência de individualização dos corpos (a ordenação das esteiras de produção e a disposição em filas/séries).

Assim, as disciplinas organizam o espaço escolar como se vê nas prisões, fábricas e hospitais, individualizando os alunos em salas, lugares onde os mesmos são enfileirados. As disciplinas determinam a fixação dos indivíduos, regulam sua circulação e trazem para o ambiente da escola uma série de indicadores que garantem a obediência associada à economia de tempo e de gestos, tal como se vê na fábrica. Para Foucault (1997, p. 126), trata-se da constituição de quadros vivos, associando a técnica do poder ao processo de saber.

Mas o poder disciplinar, nas instituições escolares, como nas fábricas, estabelece-se também através do controle das atividades. Isto se dá com a determinação dos horários, procurando garantir a qualidade do tempo, um tempo útil (advertência aos operários e alunos indisciplinados ou que se ocupam com atividades alheias aos do lugar de trabalho e sala de

aula). Dá-se também através da elaboração temporal do ato, determinando seu desenrolar e suas fases (turno de trabalho e horário para início e término das aulas). E também se dá com a correlação entre o corpo e o gesto, estabelecendo o bom emprego do corpo (precisão na utilização dos equipamentos, boa postura e boa caligrafia) e boa articulação corpo-objeto, através da elaboração precisa de manobras (manuais de instrução para utilização de um equipamento e regras para manipulação de instrumentos em laboratório). Dá-se ainda também pela utilização exaustiva, que associa a disponibilidade à força útil (operários e alunos sempre com atividades a cumprir).

Na sua essência, esses mecanismos, segundo Foucault (1997, p. 133), estabelecem-se como “uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa”.

Esse tempo disciplinar traz, por exemplo, para o ambiente escolar o planejamento de atividades disciplinares que acontecem por fases ou séries, hierarquizando os conhecimentos trabalhados. Essa distribuição das atividades em seqüências sucessivas eleva a possibilidade de um controle e intervenção detalhada das etapas estabelecidas, acarretando, assim, as diferenciações, as correções e os castigos, os quais poderão levar à punição maior: a eliminação daqueles considerados não corrigíveis.

Estando as instituições cuidadosamente vigiadas através desses mecanismos, tornam-se inadmissíveis os atrasos nas atividades, as ausências na programação, as interrupções de tarefas, a desobediência, a tagarelice, a sujeira e a indecência, que o poder disciplinar trata de quantificar para “punir os maus” e “premiar os bons”. Para Foucault (1997, p. 151), essa quantificação trata-se de um jogo:

E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade

perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos.

Essa perspectiva de punição e prêmios vai-se infiltrando nas instituições e se estabelece como um mecanismo de poder bastante utilizado na prática de avaliação escolar.

2.2.4 O discurso de verdade sobre o exame trazido para o interior da escola

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1997, p. 154).

Ao decidirmos olhar para a forma de avaliação existente na sociedade disciplinar, o exame, como um dos mecanismos de poder, necessitamos buscar referências históricas sobre a sua gênese enquanto prática social, estabelecendo relações de submissão, de objetivação e de normalização.

Foucault revela que, nos séculos XVII e XVIII, faz-se o uso da normalização combinando as técnicas de hierarquia em torno da vigilância e das coerções, enquadrando as práticas educativas numa microfísica do poder. Baseando-se nos estudos deste autor, Larrosa (1999, p. 52) esclarece que:

Nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o “exame” tem uma posição privilegiada.

No panóptico vai-se produzir algo diferente; não há mais inquérito, enquanto procedimento pelo qual, na prática judiciária se procurava saber o que havia ocorrido, mas vigilância, **exame**. Foucault (1997, p. 185) deixa evidente que:

O século XVIII inventou as técnicas da disciplina e o exame, um pouco sem dúvida como a Idade Média inventou o inquérito judiciário. [...] O inquérito era o poder soberano que se arrogava o direito de estabelecer a verdade através de um certo número de técnicas regulamentadas.

Através dos procedimentos de vigilância, não há necessidade de se reconstituir a verdade; com a vigilância, constrói-se um saber:

Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT, 1996b, p. 88).

Este saber se caracteriza por determinar se um indivíduo se conduz como deve ou não e procura organizar-se não mais em torno de questões como “isto foi feito; quem o fez?”; mas se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 1996b, p. 88).

Em se tratando da escola, por exemplo, os pedagogos e professores utilizam-se deste saber, por meio do exame, de técnicas nas quais o que está em jogo não é somente o conhecimento, mas o comportamento e a moral dos alunos. César (2004, p. 23) esclarece que “Assim, o exame na instituição escolar tem a função disciplinadora e, em última instância, moralizadora. O professor ou o pedagogo se tornou o sujeito da escuta, e a sala de aula transformou-se em espaço de confissão.”

Para Foucault (apud DEACON; PARKER, 1999, p. 104) a confissão:

[...] é a formidável injunção para dizer o que se é – é um ritual que, tendo adquirido status científico como uma operação terapêutica, tem efeitos

discerníveis de poder: a verdade é corroborada pela tribulação de relatá-la e essa produz modificações intrínsecas na pessoa que enuncia. Enquanto a confissão está presente em todos os discursos que buscam obrigar outros a falar, seja com suas próprias vozes sejam concedendo-lhes a voz, o exame está mais estreitamente (embora não exclusivamente) alinhados com os discursos educacionais institucionalizados.

Os discursos educacionais institucionalizados trazem o exame como uma etapa fundamental na produção dos sujeitos, pois é a partir dele que se qualificam e se corrigem os resultados do processo disciplinar.

Segundo Durkheim (apud GARCIA, 2002, p. 31), na universidade medieval, por volta do século XV, já eram aplicados exames aos candidatos ao título de bacharel, licenciado ou doutor, conforme nos relata Afonso (2000, p. 29):

Referindo-se à sociologia dos exames, Jean-Claude Passeron (1970) observa que estamos tão habituados a estabelecer a relação entre exames e sistema de ensino que nos é difícil imaginar que este possa existir sem aquele. No entanto, mesmo em sociedades ocidentais que já muito utilizavam a escrita e dispunham de escolas, não houve exames regulares antes da Idade Média e antes do aparecimento da Universidade medieval de tipo escolástico.

A partir do século XVII, o exame se institucionalizou de duas formas: Comenius, em 1657, em sua *Didactica Magna*, propunha o exame como um lugar de aprendizado e não de verificação; La Salle, em 1720, no *Guia das Escolas Cristãs*, estabelecia o exame como supervisão permanente, através de técnicas de observação hierarquizante e de julgamento normalizador, portanto, visivelmente disciplinador. Hoskin (apud VEIGA-NETO, 1999, p. 236) explica como atuaram as técnicas hierarquizadas e de julgamento normalizador que se instalam nas escolas lassalistas:

Os exames escritos (periódicos ou até mesmo continuados) – diferentemente das grandes provas orais, nas quais os alunos tinham de demonstrar (provar...) sua competência – foram exatamente os instrumentos que colocaram em marcha tanto às técnicas de vigilância (permanente e hierarquizada) quanto às técnicas de julgamento normalizador. Os resultados disso são bem conhecidos: de anônimos, tornamo-nos indivíduos objetivados e submissos.

Para consolidar o modelo de avaliação proposto por La Salle, que, segundo Garcia (2002, p. 35) é o instituído (imposto) no Brasil, vai-se criando e difundindo uma série de mecanismos que se agregam à sala de aula e à escola como um todo, procurando controlar e sancionar o que lá acontece, independentemente de graus de ensino. Para cumprir o papel de vigilância e da normatização, **o exame** aparece na sociedade disciplinar, sobrepondo as relações de poder e saber, tornando visíveis os indivíduos, a fim de serem diferenciados e sancionados.

Ao longo dos séculos, a materialização desses resultados deu-se através de notas e/ou conceitos que, ao classificar e quantificar, expressam, em nome de uma necessidade, um mecanismo de poder. Gallo (2003, p. 101) explica que “já no início do século XX, os pedagogos anarquistas rejeitaram a realização de provas, exames e a atribuição de notas aos alunos, denunciando o caráter eminentemente político dominador dessa empreitada”. Mas é exatamente por essa característica da avaliação que os professores resistem em aceitar abdicar de seu poder de avaliar. Porque avaliar é decidir; decidir é dominar; dominar é ter poder.

Mas este “suposto” poder pressupõe uma relação compreendida como ensino e aprendizagem, na qual os professores acreditam que tudo o que ensinam aos seus alunos é por eles aprendido. Por isso, comumente usa-se a expressão “ensino-aprendizagem”. Mas será que o fato de ensinar é garantia de aprendizagem? A resposta para essa interrogação é fornecida por Gallo (2003, p. 103):

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável.

Mas na escola, busca-se este controle, e isto se apresenta em forma de uma pressão constante que envolve a comunidade escolar, fazendo com que todos procurem cada vez mais uma perfeição na confecção dos exercícios e tarefas, como também na submissão ao modelo

que se estabelece. Afinal, é este o modelo que garante o castigo, a premiação e a promoção de todos e de cada um nesta instituição. Para quem se desvia destes passos normatizados pelo poder disciplinar, a penalidade aparece e exclui. Foucault (1997, p. 152) refere-se a isto dizendo que:

Duplo efeito conseqüentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à “subordinação”, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam.

O modelo presente nas instituições escolares ratifica esse mecanismo quando não admite o processo de escolarização sem esse sistema de classificação. Evidencia-se que não há como educar sem vigiar, examinar, classificar, punir e premiar. Beltrão (2000, p. 54), refere-se a este aspecto da escola salientando o seguinte:

Exercício e vigilância punitiva são o suporte da escolarização. A vigilância hierárquica duplica de início a fim o processo de ensino escolar, e isso em dois sentidos: (...) o professor, em sala de aula, se constitui, ao mesmo tempo, como quem ensina e como quem vigia; para cada grupo que trabalha (professor e alunos) se institui um grupo que vigia (os especialistas, os coordenadores, diretores, os fiscais).

A punição aparece na sociedade disciplinar com a função de treinamento e correção e se opera através de um sistema duplo de gratificação e sanção. Nas instituições, isto transparece com a qualificação de comportamentos e desempenhos, cujos parâmetros estão entre os valores do “bem” e do “mal” / “normal” e “anormal” – o bom funcionário da fábrica (que trabalha bem/normal) ganha promoção; o bom aluno (que estuda bem/normal) ganha boas notas. Para Foucault (apud SOUZA, 1998, p. 32), trata-se de um mecanismo

[...]de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre o pólo positivo e pólo negativo; todo

comportamento cai no campo das boas e más notas, dos bons e dos maus pontos.

A punição, aspecto a se ressaltar quando se fala em avaliação, se transforma muitas vezes em estratégia para manutenção da ordem ou em um instrumento disciplinador utilizável para a obtenção de comportamentos idealizados como adequados. Na concepção de Sá (1995, p. 3), “O exame, por um lado, obriga a confissão, e por outro, leva ao julgamento. Portanto, o indivíduo que não se submete ao modelo disciplinar pré-estabelecido pela instituição escolar, deve se sentir culpado, deve ser punido.” Segundo Souza (1998, p.32):

[...] a avaliação escolar tem sido calcada e desenvolvida nestes princípios de organização do poder. Os exames, que se dão através de provas escritas, trabalhos, até gestos e olhares dos professores e colegas, demonstram em seus resultados as qualificações de acordo com o rendimento de cada um, a partir de um grupo de conhecimento que, a princípio, deve ser aceito por todos, sujeito a prêmios ou castigos, que já não são mais, necessariamente, os físicos nem os materiais .

Este sistema evidencia, assim, o estabelecimento de hierarquias e classificações que poderão rebaixar ou promover indivíduos. Beltrão (2000, p. 61) salienta ainda que:

A escola é uma máquina que ensina, mas também que examina. E esse exame acompanha do início ao fim todo o processo de ensino escolar: uma incansável e permanente comparação se faz dos alunos entre si (de cada um consigo mesmo e com os demais) e deles com a norma (o modelo de aluno “ideal”). O cotidiano da escola é preenchido por exercícios que funcionam como testes, atividades, provas, trabalhos, e que analisam, medem, comparam, classificam, diferenciam, agrupam, separam, caracterizam, redistribuem os alunos, e pelo registro permanente de todos esses dados.

Isto se dá através de mecanismos pelos quais o poder se exerce sutilmente, quase invisível, mas colocando em constante visibilidade os indivíduos. De acordo com Beltrão (2000, p. 61), o exame, por exemplo, opera uma inscrição da individualidade no campo do “olhar e da luz”. Ou seja, através da visibilidade, através de registros intensos, caracteriza-se a aptidão de cada um, empregando o que Foucault (1997, p. 157) chama de “poder da escrita”. Este se constitui pelos arquivos, relatórios, pareceres descritivos, anotações, uma série de

escritos que fixam os indivíduos na sua individualidade, diferenciando-os, ao mesmo tempo em que os integram por fenômenos coletivos.

O exame faz do indivíduo um “caso” documentado, descrito em detalhes, uma memória futura com possibilidade de utilização eventual. O exame toma como objeto esse “indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (BELTRÃO, 2000, p. 62). Assim, combinando vigilância hierárquica e sanção normatizadora, o exame extrai o máximo de força e de tempo, realizando, através de funções disciplinares, a repartição e a classificação, muitas vezes excluindo indivíduos da escola e da sociedade.

A avaliação, combinando a técnica do exame com a observação minuciosa do comportamento dos indivíduos, têm servido muito aos ditames do poder disciplinar, que pode, segundo Foucault (1997, p. 161), excluir, reprimir, recalcar, censurar, abstrair, mas também pode produzir um determinado tipo de realidade, campos de objetos e rituais de verdade.

Embora fortemente presente ao cotidiano escolar, o discurso sobre avaliação calcada no exame, já vem sendo substituído pelo discurso de avaliação contínua, característica da sociedade de controle, que já anunciava Deleuze (1992).

2.3 A SOCIEDADE DE CONTROLE E SEUS MECANISMOS

2.3.1 O modelo organizacional da empresa utilizado na organização da escola

Na sociedade de controle a empresa substitui a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás (DELEUZE, 1992, p. 221).

Já foi aqui evidenciado que as diferentes formas de organização político-social e produtiva da sociedade levam a escola a se estruturar com vista a consolidar o modelo

estabelecido. Assim, diferenciando-se do modelo da sociedade disciplinar, que exigia da escola instrução e acomodação, vinculado ao processo de produção estabelecido pelo modelo de fábricas (esteiras de produção), surge, no final do século XX, uma nova orientação para estruturação das escolas. Esta é respaldada pelo novo modelo organizacional da produção, associado à organização da empresa (toyotismo), que visa basicamente à “qualidade total”.

Um novo modelo de organização da produção faz o capital deflagrar uma série de transformações no processo produtivo, com vistas a superar o modelo anterior, conforme evidencia Antunes (2005, p. 1):

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins de 60 e início de 70 – que em verdade era expressão de uma crise estrutural do capital que se estende até os dias de atuais – fez com que, entre tantas consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando a recuperação do seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, que foi abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho que questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social.

Essas transformações no processo produtivo, deflagradas pelo capital, buscam o máximo de produtividade, embutindo no processo “a constituição das formas de acumulação flexível, o ‘downsizing’ (minimizar), as formas de gestão organizacional, o avanço tecnológico, os modelos alternativos do binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o toyotismo” (ANTUNES, 2005, p. 1). Kassick (2000, p. 99) referindo-se a esta questão diz que:

Este afã produtivo, buscando o máximo de produtividade, teve necessidade de incursionar por caminhos não tão tayloristas, exigindo do trabalhador participação, solidariedade, criatividade e inventividade enquanto expressão máxima de seu rendimento e de sua qualidade. Assim o processo produtivo moderno, engendrado pelo capital, necessita de um trabalhador capaz de ajustar-se e, sobretudo discernir tanto sobre a sua própria ação, quanto sobre o próprio processo produtivo.

Neste contexto, através do processo produtivo que se instaura e se fortalece, com a contribuição da psicologia, a partir da década de 30, fica evidente a necessidade de um “novo trabalhador”, que se destaca pela sua participação não somente na execução das tarefas, mas no

“pensar sobre sua ação”. Kassick (2000) explica que a contribuição dada pela psicologia passa pelo reconhecimento de que o indivíduo torna-se mais produtivo na medida que se sinta mais participante do processo; liga-se a eficiência a satisfação.

Toda essa reorganização do processo produtivo e suas conseqüentes implicações na estruturação da escola tiveram a sua inspiração no modelo japonês. Este tem sido chamado, segundo Kassick (2000, p. 97), de “Produção de Qualidade Total”. Conhecido como toyotismo ou ohnismo (de Ohno, engenheiro que o criou o modelo na fábrica Toyota), o modelo teve grande impacto no mundo ocidental, a partir dos anos 70. É uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão do pós-45 e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias.

Segundo Antunes (2005, p. 8), o toyotismo apresenta as seguintes características: A produção, muito vinculada à demanda, é baseada no trabalho operário em equipe e estruturada num processo produtivo e flexível (possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas); tem como princípio o melhor aproveitamento do tempo de produção; funciona segundo o sistema de placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; apresenta uma estrutura horizontalizada, priorizando o que é central em sua especialidade no processo produtivo e transferindo a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço produtivo; organiza os Círculos de Controle de Qualidade (grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas).

A ampliação desse receituário para o conjunto das empresas japonesas possibilitou, em um curto período de tempo, a retomada de um patamar de produção que levou o Japão a padrões de produtividade e índices de acumulação capitalista altíssimos (ANTUNES, 2005, p. 10). Desta forma, há um grande interesse por parte do capital em termos de transferibilidade

do toyotismo que, na vigência do neoliberalismo, propiciou condições favoráveis à adaptação de seus elementos.

Assiste-se, assim, à propagação deste modelo vinculado ao Programa de Qualidade Total. Para que as empresas operem adequando-se às novas exigências, faz-se necessário um novo operário, agora “gerente-executor”, com características que incluem: criatividade, para propor inovações; criticidade, para reconhecer erros; solidariedade e cooperação, para atuar junto ao outro. Evidentemente, essas novas exigências passam a ser solicitadas também para a escola que, proclamando uma visão “progressista”, inclui-as como objetivos na formação dos educandos, futuros trabalhadores.

Todo esse processo que se passa na instituição-empresa, substituindo a instituição-fábrica, faz parte de uma mudança que se estabeleceu logo após a Segunda Guerra, num processo que já havia se iniciado e foi aos poucos tomando conta da configuração social. É a sociedade de controle, como é chamada por Deleuze (1992, p. 219-220). O autor descreve essa passagem dizendo que:

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos meios de confinamento [...] Mas o que Foucault também sabia era a brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade à outra. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitavam depois da Segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixamos de ser.

O que Deleuze identifica é que “estamos entrando na sociedade de controle que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 216). E é neste cenário que se estruturam as empresas da sociedade de controle, onde, segundo Sennet (apud DOREA, 2002, p. 96), “a palavra de ordem não é mais da hierarquização fixa e imutável e sim a da comunicação transversal em rede”. A autoridade seca

e intransigente cede lugar para o trabalho em equipe objetivando a participação. O cenário educacional, como já visto, não fica fora dessa nova onda social. Conforme alerta Deleuze (1992), nos regimes das escolas aparecem formas de controle e avaliação contínua e a ação da formação permanente, ou seja, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade. Deleuze (apud GALLO, 2003, p. 110) salienta que há uma relação cada vez maior entre escola e empresa:

O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.

Neste contexto, evidencia-se cada vez mais o papel da escola, cujas ações refletem a preocupação em adequar e integrar os indivíduos às novas regras, formando os futuros “funcionários participativos”. E, para isso, a escola se estrutura como a empresa, ambas associadas ao Programa de Qualidade Total, cujos alicerces se originaram de novas formas de organização político-social e produtiva da sociedade e se estabelecem como mecanismos de controle.

2.3.2 A maximização da produção e o discurso sobre gestão participativa

É um capitalismo de sobre-produção. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que se quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma empresa que só tem gerentes (DELEUZE, 1992, p. 223-224).

As características do século XX apontam para um tipo de sociedade onde não se exclui o caráter disciplinar, mas se priorizam questões relativas ao controle social. E isto se evidencia como característica fundamental da sociedade de controle: a fabricação e controle do desejo do sujeito (SÁ, 2005). Essa fabricação e controle do desejo, criação da subjetividade, é realizada por meio da convocação para participação. Todos são chamados a participar e expor seus desejos e vontades. Ficando expostos, os indivíduos se tornam cada vez mais sujeitados, consentindo sem resistências ao desenvolvimento da complexa máquina institucional. Segundo Ruiz (2005) quem conseguir interferir de forma eficiente na fabricação do desejo dos indivíduos, conseguirá induzir suas práticas de forma consentida e operante.

A necessidade de formar sujeitos participativos, faz surgir, segundo Kassick (2000, p. 102), a gestão participativa na produção cuja concepção pressupõe dois mecanismos fundamentais:

[...] o primeiro – a participação da coletividade em algumas etapas do processo decisório sobre o trabalho e neste particular podemos citar as células de produção do toyotismo, onde os operários podem ter ingerência direta no como produzir; o segundo – a delegação de mando via representatividade, dos conselhos de fábrica por exemplo, com o fim de desestabilizar a ação autoritária que é muito explícita quando o dirigente é nomeado diretamente por uma autoridade superior. Trata-se do interesse da organização em administrar suas decisões de forma a obter sempre a conformidade e o consenso, antecipando-se ao conflito, sem, contudo abrir

mão de determinar o que a coletividade, via representação, deverá administrar.

Estabelece-se, assim, o chamado “poder democrático”, cujas intenções voltam-se para a dissimulação da estrutura autoritária da organização. Estando os funcionários envolvidos com os processos de produção, eles aceitam melhor as normas, pois se acham co-responsáveis por sua elaboração. Portanto, a chamada “participação” torna-se um pressuposto importante para as ações escolares, que, neste momento, passam a dar grande ênfase aos aspectos psicológicos e aos métodos de ensino. Em cursos de formação, por exemplo, as pessoas são envolvidas por uma concepção de relações humanas que visa o aperfeiçoamento das relações pessoais, ao nível de sua relação com o trabalho, visando a maximizar a produção (KASSICK, 2000, p. 103). Associado a esta maximização, requerida pelo capitalismo, chega à escola o discurso sobre “gestão participativa” ou de “gestão democrática da escola”, que procura seduzir professores e sindicatos para a formação de um tipo de sujeito participativo, objetivando um futuro funcionário participativo.

Portanto, para a efetivação deste novo modelo de organização política e social que se instaura na passagem da modernidade para a contemporaneidade, evidenciando a sociedade de controle, faz-se necessária uma política que dê conta da formação de indivíduos com outra dimensão. Já se enfatizou aqui a tarefa educacional associada ao modelo produtivo taylorista, sua função disciplinadora, formado sujeitos dóceis e passivos que recebem uma qualificação profissional. No novo modelo de organização das empresas – toyotismo, vinculado ao Programa de Qualidade Total e associado ao novo modelo de organização político e social –, a tarefa educacional da escola volta-se para a formação de indivíduos participativos, evidentemente por representação.

2.3.3 Os sistemas de controle na educação e os regimes de escolarização

[...] através da criação de um vazio interno, a educação destrói o sentido comum e, como resultado, o *homo* torna-se *educandus*: para aprender ele precisa ser educado. (ILLICH apud DEACON E PARKER, 1994, p. 105)

A emergência de uma nova sociedade, marcada menos pelo confinamento que pelo controle, faz-se sentir com a sólida reestruturação do sistema capitalista. Neste contexto, assiste-se ao poder investindo não mais sobre os corpos individualizados, mas sobre os corpos socializados. Este poder, caracterizado por Michel Foucault como biopoder (biopolítica), não suprime a técnica disciplinar, mas é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliado por instrumentos diferenciados. Sobre esta nova técnica de poder Foucault (apud BRAGA e VLACH, 2004, p. 4), esclarece:

Vis-à-vis com o processo de transformação do capital, que caminha para sua fase monopolista (no viés econômico) e imperialista (no viés político), no século XIX, poder disciplinar e biopoder passam a constituir uma unidade, por meio da eclosão da sociedade normatizada, cujos mecanismos de regulação e correção produzem, avaliam e classificam as anomalias do corpo social, ao mesmo tempo em que as controlam e eliminam.

Hardt e Negri (apud BRAGA e VLACH, 2004, p. 5) dizem que biopoder e a sociedade de controle são os substratos da nova ordem mundial, nome da real submissão da sociedade ao capital. O biopoder age utilizando pseudo-argumentos biológicos para escolher a quem faz viver e a quem deixa morrer. Referindo-se a essa questão, Foucault (apud BRAGA e VLACH, 2004, p. 5) diz o seguinte:

Deste modo, ainda que não seja um atributo apenas do Estado, o biopoder continua, nessa nova conjuntura, a ‘fazer viver’ e a ‘deixar morrer’, o que permite que a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) seja aquilo que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e pura.

Pode ser encontrada em Bacca et al. (2004, p. 121-122) uma ratificação para esse discurso e uma analogia entre uma hélice de DNA (Fig. 3) e a representação estrutural da regulação das populações:

Se as formas, na sociedade disciplinar, eram panópticas, na sociedade de controle serão ondas, tais como os modelos das invenções científicas contemporâneas, originados da dupla hélice, segundo o modelo representativo de Watson e Crick [...] A biopolítica (biopoder) representa a regulação das espécies por mecanismos de atualização do poder de dominação. Então esse movimento ondulatório é tão representativo da visibilidade do poder na sociedade de controle quanto o panóptico é representativo na sociedade disciplinar. Uma hélice de DNA é a representação estrutural da regulação das populações e a mesma mantém sua regularidade: o que inventa a vida, o que inventa a morte em massa [...]. Uma dessas hélices do DNA representaria a biopolítica, da regulação das populações, e a outra hélice representaria a anátomo-política, que é a administração, o governo, o gerenciamento das populações e a autodisciplinação dos indivíduos gerenciados, o que ocorre através de sucessivas ondas sem fim, na vida dos indivíduos na contemporaneidade, de formação em serviço a distância etc.

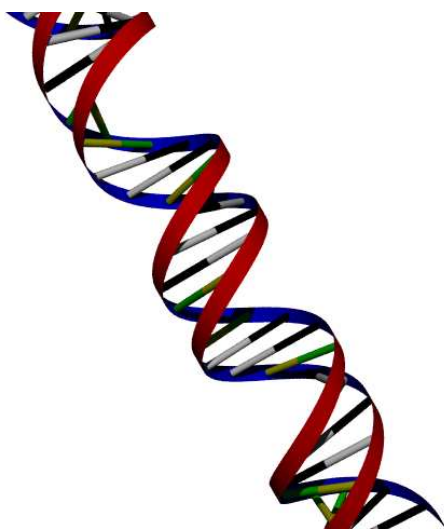


Figura 3 – Modelo de hélice de DNA
(Fonte: <http://www.srcf.ucam.org/~jrk33/pov/DNA.png>)

Para que se opere essa escolha, o biopoder passa “a dispor de uma série de instrumentos sofisticados, baseados em uma linguagem digital comum, por intermédio da qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida” (BRAGA e VLACH, 2004, p. 5). As chamadas novas tecnologias compreendem um conjunto de aplicações de descobertas científicas, cujo núcleo central consiste no desenvolvimento de uma

capacidade cada vez maior de tratamento da informação, bem como de sua aplicação direta no processo produtivo. Isso vale tanto para a informação simbólica, compartilhada por meio da comunicação inteligente entre máquinas ou por máquinas (como na microeletrônica e na informática), quanto para a informação da matéria viva, transmitida por intermédio da engenharia genética, base das biotecnologias avançadas (ALBAGLI, 1998, p. 1). O efeito do desenvolvimento de tais tecnologias, que não são produzidas pelo grande capital mas incorporadas por este, ocorre principalmente a partir da década de 70. Ruiz (2005, p. 2), explica que o “lôcus do poder se desvia na procura de um maior e mais eficiente controle da subjetividade, como garantia de controle das práticas humanas e de seus resultados”.

A partir desta questão, discute-se a capacidade de controle sobre as populações pelos sistemas comunicacionais e informais, entre os quais se evidencia a observação por satélites, a engenharia genética e a Internet. A *observação por satélite*, por exemplo, ensina sobre a posição dos lugares, mas também sobre sua diversidade, sobre a repartição daqueles que são assemelháveis (CLAVAL apud BRAGA E VLACH, 2004, p. 15); a *engenharia genética* se utiliza de exames que “são potencialmente promotores de uma quebra de privacidade, sujeitando os indivíduos a um controle que determina padrões de normalidade, a serem seguidos por todos”; e a Internet “constitui o substrato da sociedade em rede, que cria uma nova especialização, expressa nas cidades informacionais, cujas redes eletrônicas livres das restrições de tempo e de espaço interagem e influenciam a dinâmica tangível da vida urbana” (BRAGA E VLACH, 2004, p. 7).

Na sociedade de controle, tratam-se esses sistemas como sistemas de controle ou controlatos, que, circunscrevendo-se à educação, preocupam-se com a regulação de populações, procurando manter o sujeito em constante regime de escolarização, conforme assinalam Bacca et al. (2004, p. 125):

A escola já não é um lugar em que a pessoa entra com uma certa idade e sai com uma certa idade, e acabou o tempo de escolarização. O sujeito vai sendo

escolarizado a vida toda. Ele entra em um determinado controlato e não sai mais. Entra simultaneamente em outros tantos e neles permanece a vida toda: empresa, rede de informações, sistemas de comunicação. É diferente do sistema disciplinar em que a pessoa nasce na família e sai dela para constituir outra família; entra na escola, no exército, na fábrica, e se diploma, presta serviço militar e se aposenta.

Por outro lado, as relações de poder de controle produzem dualidades, como, por exemplo, professor e aluno ao mesmo tempo, a vida toda, através da educação continuada. Neste contexto, as pessoas sempre estão ensinando e aprendendo alguma coisa dentro dos controlatos. Na empresa, essa dualidade pode manifestar-se na forma de trabalhador com atribuições de gerente, capaz de gerenciar parte do modo de produção (mas, obviamente, sem as vantagens inerentes ao cargo). Na terceirização, que é um fenômeno característico da época presente, as pessoas gerenciam a si mesmas. Elas são, ao mesmo tempo, trabalhadores e gerentes (BACCA et al., 2004, p. 125).

Nas escolas, longe do confinamento e da clausura, a modalidade de ensino a distância pressupõe a utilização dos sistemas de comunicação para a formação do sujeito, apresentando alguns dispositivos que caracterizam a sociedade de controle e o biopoder, visíveis na descrição de Scremin (2002, p. 7) quanto aos elementos constitutivos do conceito de educação a distância:

- *A distância*: indica separação física do professor e do aluno. Não exclui o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com os profissionais que possam apoiá-lo no processo de aprendizagem. Ter ou não ter momentos de presencialidade é uma opção estratégica que pode ser prevista em plano ou projeto pedagógico;
- *Estudo individualizado e independente*: reconhece a capacidade do estudante de construir o seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar **autônomo**, ator e autor de suas práticas e reflexões;
- *Um processo ensino-aprendizagem mediatizado*: a EAD deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos alunos nos processos de aprendizagem. Isso acontece por meio do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, **meios tecnológicos, sistemas de tutoria e avaliação**;

- *Uso de tecnologias*: os meios de comunicação rompem com as barreiras da distância geográfica. No entanto, há de se levar em conta o perfil do público usuário do curso na escolha da **tecnologia** mais adequada;
- *Comunicação bidirecional*: o aluno não é um mero receptor de informações e mensagens. Apesar da distância, deve-se estabelecer relações de diálogo, criativas, **críticas e participativas**.

Assim, vai-se desenhando a modalidade de ensino a distância, cujos discursos (autonomia, uso de novas tecnologias, participação) indicam a presença de mecanismos típicos da sociedade para qual, segundo Deleuze (1992), estamos caminhando. O autor evidencia de certa forma alguns indícios da sociedade de controle que concorrem, entre esses elementos constitutivos da educação a distância salientando:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo— universitário [...]. É fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las. As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. (DELEUZE, 1992, p. 222-223).

Diante deste quadro, verifica-se a possibilidade do “fim” do confinamento e a utilização dos meios de informação e comunicação cada vez mais sofisticados, para dar conta da educação. Desta forma, a educação a distância vem-se estabelecendo como um mecanismo de propagação e instauração da sociedade de controle, com um discurso que tem conseguido alcançar a chamada “ideologia da satisfação”.

2.3.4 A exclusão e OS múltiplos olhares que contribuem para o controle da segurança

Fazê-los morrer, para deixar-nos viver. (BACCA et al. 2004, p. 161)

Segundo Foucault, na Idade Clássica (que ele situa no século XVII), o governo da população faz-se pelo direito de matar e/ou deixar morrer, assim descrito por Bacca et al. (2004, p. 163): “O soberano, assim como é dono da terra, é dono da vida dos servos. E como dono da vida dos servos, ele tem direito de soberania que lhe é inerente, o direito de matar. Assim como ele tem o direito de matar, ele também tem o direito de deixar morrer”.

Já na Idade Moderna, Foucault reconhece, incidindo sobre o corpo individual e o corpo social, as tecnologias disciplinares e o diagrama de poder que se organizam como direito de fazer viver ou de deixar morrer: “Nas populações onde incide fraco interesse para que elas permaneçam vivas, pode-se deixar ou é conveniente o *se deixar morrer*”.(BACCA et al., 2004, p. 164).

Na Idade Contemporânea, o diagrama disciplinar permanece funcionando, mas anuncia quanto ao governo das populações o direito regulador de matar a vida ou matar para fazer viver. Conforme descrevem Bacca et al. (2004, p. 165),

[...] isso é completamente diferente de fazer viver ou deixar morrer. Matar a vida pode ser lançar uma bomba atômica, fabricar e largar vírus letal, ou seja, eliminar a vida por região, por amostra. O poder não está incidindo mais sobre indivíduos, mas sobre dividualidades. Na verdade, não importa se é o China da novela Guerra sem Fim que deve morrer, mas amostragens Chinas devem ser exterminados. Não é simplesmente um certo controle que permite fazer viver alguns e deixar morrer outros (os identificados como criminosos ou bandidos, por exemplo). Mas para quê? Não é o sentido de guerra contra o inimigo, contra o adversário. É uma questão de *segurança*.

Há uma grande mudança, portanto, no nível de diagrama de poder, em nome da segurança, permitindo-se justificativas para a morte dos sujeitos indesejáveis. As disciplinas,

regras e tecnologias, são de ordem biopolítica (biopoder), agora incidindo sobre a espécie humana. A esse respeito, dizem Bacca et al. (2004, p. 165):

Um acontecimento se impõe à sociedade de controle, promovendo descontinuidade em relação ao funcionamento do poder na sociedade disciplinar: ao mesmo tempo em que se preocupa com a vida, de forma que floresçam amostras de vida convenientes (por exemplo, *soldados universais*). Ao mesmo tempo, essa mesma sociedade, esse mesmo diagrama de poder pratica o genocídio em grande escala através de todas as formas de guerra – limpeza étnica, trânsito, matança dos desviantes. Para que isso possa ocorrer, simultaneamente tem que haver um enunciado, uma verdade naturalizada pela sociedade, que justifique iniciativas aparentemente inconciliáveis. Quando se extraem os enunciados da sociedade de controle, é possível dizer: segurança!

Uma tecnologia de poder muito específica permite qualificar a ponto de identificar os sujeitos que põem em suposto risco a segurança: os bandidos. Foucault (apud SÁ, 2002, p. 36), identifica essa qualificação como racismo:

A raça (o racismo) é a condição de aceitabilidade do direito de matar em uma sociedade de normalização. Onde se exerce o biopoder, o racismo é indispensável. Este racismo está longe de ser simples desprezo ou ódio de uma raça sobre outra; ele é ligado diretamente à tecnologia de poder: se o poder de normalização quer exercer o antigo direito soberano de matar, tem que passar pelo racismo. Quando Foucault refere-se a matar, ele não está pensando apenas no assassinato direto, mas também em tudo que pode ser morte indireta, ou seja, no fato de expor as pessoas à morte ou de multiplicar para alguns o risco de morte, ou simplesmente a morte política, a expulsão.

Essa tecnologia política de poder ratifica os discursos de segurança, manifestado nas falas, forças vivas da comunidade, estabelecendo que bandidos, miseráveis precisam estar longe das instituições “bem comportadas”. Quem nunca ouviu, a incitação pela mídia – e a concordância tácita da população – para o linchamento de um marginal? Eliminar passa a ser a palavra de ordem, impondo-se aos desviantes o confinamento, a segregação. Isto na escola é extremamente visível: Em nome da segurança da comunidade escolar, o aluno rebelde – o indesejado, segundo o padrão normatizado – é excluído. A palavra de ordem pode ser matar, pode ser confinar, pode ser expulsar do convívio. Em nome da “regra do normal”, exclui-se. O que se faz com alunos cujos comportamentos são completamente diferenciados dos outros

considerados *normais*? O que se pode fazer, por uma “questão de segurança” dos demais alunos? Faz-se imperativo expulsar os desviantes. Não há outra saída, a não ser que eles reconsiderem suas atitudes e se tornem normais e tranquilos (BACCA et al., 2004, p. 168).

Com o desenvolvimento da genética, a possibilidade de exclusão torna-se ainda mais evidente. Tem-se em mãos um notável mecanismo de qualificação com fins de exclusão. Pode-se escolher embriões geneticamente perfeitos e eliminar os defeituosos. Isto parece monstruoso, conforme afirma Sá (2002, p. 37) tomando por base o pensamento foucaultiano: “É o racismo que diz quem *deve morrer* e quem *deve viver*, qualifica as raças (boas/ruins), mostra diferenças entre grupos, produz uma censura biológica”. Essas são as funções do racismo: fazer cortes dentro do biológico, permitindo uma relação cruel, mas efetiva, de matar alguns para promover a vida de outros.

Uma outra dimensão que traz a questão da segurança está relacionada à denúncia. Investindo-se no sujeito “bom cidadão”, que busca participar na solução dos problemas da sociedade, produz-se aquele que precisa contribuir com o Estado fazendo as devidas denúncias. É preciso informar aos outros quem é suspeito, quem pode fazer mal à sociedade, ou seja, quem é diferente. As comunidades estão preocupadas com a segurança pública; todos controlam tudo. O discurso é que essa não é uma questão de ódio, mas uma questão de segurança. Desta forma, estes múltiplos olhares ajudam a controlar a segurança; todos se acham responsáveis, todos desejam ser policiais. São pessoas organizadas que verificam, prestam atenção, observam, para delatar.

Para que isto funcione, existe um elemento fundamental na sociedade de controle que é a denúncia (SÁ, 2002). Na escola, vê-se a função dúbia do líder de turma, que bem pode se associar ao “delator”, àquele que denuncia, mas também pode, se bem conduzido, estabelecer uma atitude de cooperação e solidariedade. Essa atitude utiliza a facilidade de uma linguagem comum, “própria dos alunos”, para facilitar as comunicações, favorecer o diálogo e contribuir

para a construção da relação entre professor/aluno/instituição, longe dos mecanismos de controle no universo da sala de aula. Isto seria uma maneira de “não ser governado”, quer dizer, de pensar diferente, apresentar um tipo de subjetividade que não permita ser educado para o controle. É, como no exemplo acima, não delatar ou denunciar, mas construir uma relação entre professor/ aluno de forma diferenciada, criando outro tipo de subjetividade onde seja diminuído os mecanismos de poder associados à sociedade de controle, sem a necessidade da eliminação ou da exclusão de alguém.

O direito de matar evidencia-se no cenário educacional quando, na relação entre professor e aluno, “mata-se”, no sentido de usar o poder para classificar, qualificar, excluir o aluno não desejado. Já o direito de deixar morrer manifesta-se no nada fazer para modificar o quadro existente, calando e contribuindo para a continuidade do sistema. Desta forma, ajuda-se a construir um determinado tipo de subjetividade das populações – entre elas, a dos alunos – em nome da segurança, da norma, do estabelecido.

A relação entre professor e aluno normalmente é excludente e eliminatória, na medida que o professor é autoritário, que supõe que só ele é que ensina e que o aluno está ali só para aprender a repetir o que ele fala, senão pode “reprovar”. O professor utiliza a avaliação como instrumento de classificação, premiando ou punindo conforme os padrões estabelecidos por ele ou pela instituição (os padrões aceitáveis) e, assim, também exclui, também elimina. São atitudes, gestos muitas vezes imperceptíveis que calam, silenciam a voz dos diferentes. O professor faz isso porque ele não aceita sair da norma, ele não ousa fazer diferente, pois também sabe que é tão vigiado quanto o aluno.

2.3.5 A Escola e o ensino por competências

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis da serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira (DELEUZE, 1992, p. 226).

Já se viu aqui que o modelo associado à Escola enquanto organização de fábrica vincula-se à instauração do poder disciplinar. Hoje assistimos à organização da Escola vinculada ao modelo da empresa, associada aos mecanismos da sociedade de controle. Essas mudanças são decorrentes, como já enfatizado, de novas formações sociais, tornando-se visíveis e diferenciáveis pela utilização de outros instrumentos de dominação. Esse tipo de sociedade pode ser associado à imagem de uma serpente, caracterizando-se, através de seu corpo ondulante sempre visível, as novas formações sociais. Deleuze (1992, p. 220) aponta como foi identificado esse tipo de sociedade e principalmente o que se deve temer na mesma:

São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.

Da produção para a circulação e para os serviços; do confinamento para os empreendimentos de formação permanentes e abertos (ensino a distância); do exame, expoente das formações disciplinares, para o controle contínuo. Assim, na instituição escolar, assiste-se aos mecanismos de poder em deslocamento, associados ao modelo econômico ditado pela sociedade de controle. Essa concepção se vincula à “nova política educativa – de

corte neoliberal – cujo modelo se vincula a uma nova ordem mundial”, conforme esclarece Silva (1994, p. 14-15).

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

Esta concepção, segundo Barriga (2002, p. 53), apresenta como fundamentos conceituais a qualidade da educação, a “eficiência” e “eficácia” do sistema educativo, bem como a maior vinculação entre o sistema escolar e as necessidades sociais que, em operação, se concretizam numa redução real do orçamento para educação. Ou seja, impõe-se fazer mais com menos. Questões políticas e sociais são, portanto, transformadas em questões técnicas, usando-se para isto operações centrais do pensamento neoliberal. E é com este raciocínio que se insere o discurso de “qualidade total”. Silva (1994, p. 20-21) referindo-se a esta questão salienta que:

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em *forma* de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, seria um equívoco ver e analisar a GQT apenas como uma solução técnica para os sérios problemas educacionais, vendo-a e analisando-a de forma isolada do conjunto da ofensiva neoliberal em educação

No cotidiano das escolas, aparecem expressando essas mudanças novos conceitos sempre vinculados à “qualidade da educação”. Junto com eles, aparece também o conceito de competência. Na estruturação dos cursos, a preocupação é com os currículos organizados por competências. Segundo Scremin (2002, p. 25) isto é uma resposta à necessidade inerente aos novos modos de produção e sua vinculação com a formação do profissional: “Em resposta ao novo perfil exigido do profissional, considerando a laborabilidade como componente da dimensão da vida produtiva, o foco central da educação transfere-se dos conteúdos para as competências”. Assim, surge um novo discurso de verdade na educação, em especial na educação profissional, que tem por base o “conceito de competência” como elemento orientador na construção dos currículos. Como exemplo, pode-se citar o Parecer CNE/CP nº 29 (MEC, 2002). Nesse documento, aparece o entendimento do termo competência quando se apresentam os Princípios Norteadores e Objetivos da Educação Profissional de Nível Tecnológico – Item C: “Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços”:

Este conceito de competência profissional não se limita apenas ao conhecimento. Envolve ação em dado momento e determinada circunstância, implica um fazer intencional, sabendo por que se faz de uma maneira e não de outra. Implica, ainda, saber que existem múltiplas formas ou modos de fazer. Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência e saber posicionar-se autonomamente diante de uma situação, tornar-se capaz de ver corretamente, julgar e orientar sua ação profissional de uma forma eficiente e eficaz. A competência inclui, também, além do conhecer, o julgar, o decidir e o agir em situações previstas e imprevistas, rotineiras e inusitadas. Inclui, também, intuir, pressentir e arriscar, com base em experiências anteriores e conhecimentos, habilidades e valores articulados e mobilizados para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas sempre novas, originais, criativas e empreendedoras. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever resultados distintos para distintas alternativas, de eleger e de tomar decisões autônomas, não há como se falar em competência profissional (MEC, 2002, p. 21).

Examinando a noção de competência, observa-se como a mesma está associada aos mecanismos que procuram, através da educação, inserir no mercado o cidadão dito “participativo”, “democrático”, através de um programa que induz a “eficiência e eficácia”

como resultados de sua formação. Tal noção de competência é assim expressa por Perrenoud (apud SCREMIN, 2002, p. 25): “Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Aliado à formação do futuro cidadão “eficiente” e “eficaz”, através de uma orientação dos currículos organizados por competências, procura-se buscar um outro elemento que se instaura nas Escolas e que vem ao encontro do modelo estabelecido pelo programa de Qualidade Total: a utilização do instrumento que garante “o fazer mais com menos”, isto é, a avaliação.

2.3.6 O discurso de verdade sobre ensino e avaliação trazido para o interior da Escola

As reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*; ou, dito de outra maneira, o paradigma de *qualidade* assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. E assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para melhorar a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior (GALLO, 2003, p. 110-111).

Tomando-se a noção de exame, inicialmente é importante perceber a mudança de discursos de verdade que se efetuou ao longo do tempo, conforme o que apresenta Barriga (2002, p. 63): “De fato, em nosso século, a pedagogia deixará de referir-se ao termo exame, o substituirá por teste (que aparentemente é mais científico), e posteriormente por avaliação (que tem suposta conotação acadêmica)”. Essa conotação mais científica e acadêmica associou a avaliação às novas tecnologias educacionais, potencializando mudanças dos

mecanismos que se baseavam no exame – característicos da sociedade escolar-disciplinar – para uma forma de avaliação contínua, instaurada pelos mecanismos da sociedade de controle.

Calcada em princípios disciplinadores e controladores, a Escola faz uso da avaliação com vistas a obter uma resposta (*feedback*) dos alunos e a possibilitar, se necessário, uma regulação da aprendizagem frente aos resultados evidenciados e assumidos, “pois assumir a culpa é mais importante do que se responsabilizar pela ação” (CÉSAR, 2004, p. 24).

É evidente que a escola apresenta novos artifícios para estar mais envolvida com este processo, procurando acompanhar e interferir, promovendo regulações no processo de aprendizagem de maneira contínua, utilizando, por exemplo, a concepção de avaliação formativa.

Esta concepção, presente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, aprovada em 1996) estabelecendo que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, usa outras palavras para expressar aquilo que pedagogicamente se convencionou chamar de avaliação formativa. A expressão “avaliação formativa, foi utilizada pela primeira vez, por Michael Scriven, em seu livro *Metodologia da Avaliação*”, publicado em 1967. Segundo Pellegrini (2003, p. 27),

[...] muitos vêem a avaliação formativa como uma oposição à avaliação tradicional, também conhecida como somativa ou classificatória. Esta se caracteriza por ser realizada geralmente ao final de um programa, com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito – ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los.

Dentre os intelectuais que tratam sobre avaliação formativa, encontra-se em Perrenoud (1999, p. 89), um autor bastante utilizado na Pedagogia. É dele a seguinte justificativa para essa concepção de avaliação:

A idéia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

Nota-se, neste discurso, a ação de poder do professor não somente no processo: Ele ensina; verifica se os alunos aprenderam; verifica se não aprenderam e por que deixaram de aprender; regula as atividades de maneira a obter os resultados pretendidos (otimização).

Já Hadji (2001, p. 15) justifica a avaliação formativa pela questão da eficiência, quando expressa a finalidade desse tipo de avaliação: “A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino”.

Para proceder a uma avaliação na modalidade formativa, o professor pode utilizar uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem a observação, a auto-avaliação, entrevistas, entre outras, para colher informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Na concepção de César (2004, p.23-24), na utilização dessas novas técnicas para avaliar, há indícios de mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, assim evidenciada:

Atualmente, não importa mais se aquilo que é confessado é moral e correto, isto é, verdadeiro do ponto de vista disciplinar, mas sim o que importa é o quanto esse indivíduo confessa: o ato de confessar passa a ser uma tomada de consciência. O que importa é o ato de assumir algo que foi feito, sem que haja necessidade de expiar o que se fez. Desse modo, o que se valoriza a partir de então deixa de ser a castigo pelo delito ou pelo ato de indisciplina; o que importa enquanto aprendizado moral é que o sujeito assuma publicamente o que fez: não por acaso proliferam agora as técnicas de entrevistas dos alunos como formas de avaliação dos mesmos.

Dentre os intelectuais brasileiros que tratam da avaliação sob essa perspectiva da modalidade de avaliação formativa, citamos Luckesi (1998, p. 76). Esse autor, no texto intitulado “Verificação ou Avaliação: O que Pratica a escola?”, estabelece a diferenciação entre verificação e avaliação, destacando:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Também se destaca em sua obra o aspecto da utilização da avaliação para a regulação da aprendizagem:

[...] propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 1998, p. 77).

Contribui com essa visão Hoffmann (2003), que, com a proposta de avaliar para promover, estabelece a “avaliação mediadora”, a qual, em sua proposição, se distingue da avaliação classificatória, pois visa:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou de reformulações de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 2003, p. 75).

Um aspecto importante a salientar nesse discurso de avaliação formativa é seu estabelecimento enquanto forma de avaliação contínua, que pode evidenciar um controle constante sobre os alunos, conforme descreve Enguita (apud AFONSO, 2000, p. 39): “Do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional”.

Assim, deve-se ter claro que a avaliação formativa, ao se inscrever nos discursos oficiais e acadêmicos, pode evidenciar-se como uma modalidade de avaliação que apresenta apenas pontos positivos, o que muitas vezes pode silenciar outros aspectos, cujo exame seria necessário para aprofundamento maior da questão, conforme esclarece Afonso (2000 p. 40):

Não parece adequado, por isso, transformar a avaliação formativa numa espécie de panacéia pedagógica como se esta modalidade de avaliação

tivesse apenas virtualidades que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e acadêmica dos alunos. Esta visão voluntarista, que freqüentemente se esgota na enumeração retórica de algumas das suas (boas) características, acaba por impedir, quase sempre, um maior aprofundamento sociológico das funções (manifestas e latentes) desta modalidade de avaliação.

Apontados os discursos sobre avaliação formativa proferidos pelos intelectuais, resta-nos apresentar como esses chegam às instituições escolares, particularmente nos cursos do CEFET-SC/SJ, especialmente da educação profissional na área tecnológica.

2.3.7 Os discursos sobre avaliação no CEFET-SC/SJ: o caso do curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia

Seiscentos e Sessenta e Seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são seis horas: há tempo...
 Quando se vê, já é sexta-feira...
 Quando se vê, passaram sessenta anos...
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...
 E se me dessem – um dia – uma outra
 oportunidade,
 eu nem olhava o relógio
 seguia sempre, sempre em frente...
 E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.
 (Mário Quintana)

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC/SJ, é uma instituição federal de ensino, localizada na região da grande Florianópolis. Seus cursos estão organizados em três áreas: Área de Cultura Geral, Área de Refrigeração e Ar Condicionado e Área de Telecomunicações.

A Área de Telecomunicações apresenta o Curso Superior em Redes Multimídia e Telefonia, universo da pesquisa, cuja concepção de avaliação está prevista no projeto de implantação do curso e apresenta como pressupostos as determinações da LDB (1996), que, conforme já evidenciamos, estabelece que a avaliação deve ser contínua e priorizar a

qualidade e o processo de aprendizagem. A pedagogia costuma chamar essa concepção “avaliação formativa”, a qual se encontra presente também nos ideais de avaliação constantes no Projeto Político e Pedagógico da Instituição.

O *Projeto Político e Pedagógico: Marco Referencial*, documento aprovado pelo congresso do PPP em 13 de junho de 2003, sistematiza as idéias dos integrantes da comunidade (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) do CEFET/SC que participaram de sua construção e apresenta três partes principais:

- 1) Marco Situacional (Mundo, um contexto e muitos desafios): explicita os desafios a serem assumidos pela instituição;
- 2) Marco Doutrinal (Sociedade, ser humano e educação): determinação dos princípios que deverão sustentar nossas ações;
- 3) Marco Operativo (Nossos ideais: expressão de posicionamentos político-pedagógico): onde são estabelecidas as diretrizes relacionadas ao fazer da escola, à organização e desenvolvimento curricular, ao ensino, pesquisa e extensão, à gestão e à avaliação institucional.

Particularmente no “Marco Operativo: expressão de posicionamentos políticos e pedagógicos”, que procura responder “que escola queremos?”, aparece a avaliação como prática indispensável: “É indispensável que, sistematicamente, o CEFET-SC promova a avaliação dos processos tanto no âmbito institucional quanto educacional” (CEFET-SC/SJ, 2003, p. 17).

No que tange à avaliação institucional, o PPP estabelece que a avaliação deve buscar obter dados quantitativos e qualitativos para efetuar análises que permitam a tomada de decisões acerca do desenvolvimento da instituição. Em se tratando da avaliação educacional, estabelece:

A avaliação educacional, por sua vez, está relacionada ao cumprimento das finalidades da escola. Compreende a análise quantitativa e qualitativa dos

processos pedagógicos, dos cursos oferecidos, das condições disponíveis, relacionando-os às demandas educacionais. Essa avaliação acontecerá, sistematicamente, associada a cada processo e a cada ação da escola, de tal maneira que estejamos sempre indagando se nossas práticas correspondem à escola, ao currículo, ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão que desejamos. Por isso, todos serão envolvidos, mediante estratégias adequadas a cada situação e a cada momento (CEFET-SC/SJ, 2003, p. 17).

Concluindo os aspectos presentes no PPP relacionados à avaliação, estão também neles evidentes os discursos de avaliação para as práticas na sala de aula: “a avaliação deverá estar presente, de modo que seja um processo contínuo, reflexivo, individualizado e coletivo, múltiplo e participativo, voltado a realimentar os processos e redimensioná-los, para promover as mudanças necessárias ao alcance das metas e dos propósitos do CEFET/SC” (CEFET-SC/SJ, 2003, p. 17).

Conjugando as determinações legais impostas pela Lei 9396 e a concepção de Escola e Avaliação proposta, evidenciadas no Projeto Político e Pedagógico, em seu Marco Referencial, a Instituição CEFET-SC, Unidade de São José, regulamentou sua forma de avaliação em sua Organização Didática, documento aprovado pela comunidade escolar. A avaliação aparece na seção VII deste documento, Da Avaliação, a qual que se subdivide nas subseções: I – Da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem; II – Dos Estudos de Recuperação; III – Da Promoção e da Frequência; IV – Da Recuperação, da Revisão de Provas e de Atividade de Avaliação; e V – Das Pendências. Notamos, o quanto são abrangentes, na Instituição, os parâmetros que norteiam as formas de regulamentação da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Iniciando pelo estabelecimento das funções da avaliação, evidenciamos as alíneas do parágrafo único do Artigo 44:

I - Obter evidências sobre o desenvolvimento do conjunto de habilidades necessárias à constituição de competências, visando a tomada de decisões sobre o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem;

II - Analisar a constituição das competências, visando a tomada de decisão sobre a progressão do aluno para o módulo/fase seguinte do currículo;

III - Analisar a consonância do trabalho pedagógico com as finalidades educativas previstas no Plano de Curso (CEFET-SC/SJ, 2004a, p. 13).

Evidência da avaliação que busca o controle contínuo da aprendizagem também está expressa na *Organização Didática*, em seu artigo 46: “Ao longo do período letivo, o professor deverá fornecer ao aluno informações que permitam visualizar seus avanços e dificuldades na constituição das competências” (CEFET-SC/SJ, 2004a, p. 13).

Toda avaliação está fortemente vinculada aos registros, documentos que, dentro da norma estabelecida, garantem o aspecto da aprovação ou reprovação, assim estabelecidas no artigo 47 da *Organização Didática*:

O registro, para fins de documentos escolares, será efetivado ao final de cada módulo/fase, apontando a situação do aluno no que se refere à constituição de competências, utilizando a seguinte nomenclatura: Atingida – A, quando o aluno tiver obtido pleno domínio das habilidades que constituem as competências; Não Atingida – NA, quando o aluno não tiver obtido pleno domínio das habilidades que constituem as competências. (CEFET-SC/SJ, 2004a, p.13)

Especificamente para o Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, a Organização didática prevê, em seu III Título: dos Cursos Superiores de Tecnologia, artigo 65: “Os Superiores de Tecnologia serão organizados, planejados e realizados em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e com outras normas pertinentes” (CEFET-SC/SJ, 2004a, p. 19).

Como guia norteador das práticas de avaliação para o Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, o projeto do Curso estabelece como critérios de avaliação:

A avaliação será processual e diagnóstica, acompanhando o desempenho e desenvolvimento do aluno na constituição das competências e habilidades requeridas para o exercício profissional com cidadania, numa constante prática de ação-reflexão-ação, de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (CEFET-SC/SJ, 2004b, p. 135)

Também estão evidentes no projeto do curso as formas de observação do desempenho dos alunos com vistas a verificar o alcance das competências (capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar uma situação) e habilidades (o saber-fazer) previstas, bem como a possibilidade de recuperação, assim descrita:

As observações do docente serão realizadas a partir do desempenho dos alunos em projetos, relatórios, atividades de grupo, apresentação oral, portfólios, pesquisa teórica e de campo, seminários, defesas de trabalhos, auto-avaliação, entre outros. Ao longo da disciplina, a partir das observações do docente, será avaliado o desempenho de cada aluno, verificando quais habilidades ou competências foram alcançadas que quais precisam ser retrabalhadas. Do resultado dessas avaliações, serão determinadas estratégias de recuperação dos alunos que apresentam dificuldades. (CEFET-SC/SJ, 2004b, p. 136)

No projeto do curso, também aparecem expressas as formas de registro das avaliações e o critério que determina a aprovação ou reprovação:

Ao aluno que desenvolver as competências previstas na disciplina será atribuído o conceito apto (A), em caso contrário não-apto (NA), pelo professor que ministrou a disciplina. Ao final de cada semestre os professores preencherão o parecer acadêmico técnico e de atitudes, onde, além do parecer final sobre aprovação ou não na disciplina, estará indicado o desempenho dos alunos nas diversas competências trabalhadas na disciplina e sua avaliação de atitudes. Este documento não será parte do histórico escolar do aluno, mas constará nos arquivos da Coordenação de Curso como referência para os professores de outras disciplinas.

O aluno que não apresentar conceito apto ao final da disciplina será considerado reprovado e deverá cursá-la novamente. (Projeto de Tecnólogo, 2004b, p. 136).

Esses discursos de verdade fazem parte do dia-a-dia da escola, no entanto é preciso investigar como eles são incorporados às práticas pedagógicas. É preciso que os professores possam olhar mais e melhor para os mecanismos disciplinares e de controle das instituições educacionais em que trabalham, questionando como se dão às relações de força e os discursos de verdade. Afinal, é necessário que se tenha o tempo todo uma postura de “estranhamento” quanto às posturas e procedimentos exigidos pelas leis e pelas normas.

2.4 OS ESPAÇOS POSSÍVEIS DE RESISTÊNCIA, SEGUNDO MICHEL FOUCAULT E O PLANO DE IMANÊNCIA INDICADO POR GILLES DELEUZE

Pensar o passado contra o presente, resistir ao presente, não para um retorno, mas “em favor, espero, de um tempo que virá” (Nietzsche), isto é, tomando o passado ativo e o presente fora, para que surja enfim algo novo, para que pensar, sempre, suceda ao pensamento. O pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, “pensar de outra forma” (futuro) (DELEUZE, 1988, p. 127).

Procurando observar como a prática de avaliação opera através dos mecanismos da sociedade disciplinar e de controle, resta abrir possibilidades de resistências, através da transgressão, o que, segundo Bacca et al. (2004, p. 177), significa não governar e não ser governado. E sabotar, seria uma forma de dizer não ao diagrama de poder da sociedade contemporânea.

A subjetividade, a forma como o eu é construído enquanto sujeito, pode estar sob os efeitos de dominação ou de liberdade. Aqui se evidencia o “ser governado”, que, segundo Foucault (apud BACCA et al. 2004, p. 133), trata-se do estado do sujeito que obedece, que é normalizado e que, para dizer não ao instituído, deve transgredir e sabotar as regras e as normas estabelecidas pela sociedade. Deve transgredir, no sentido de reagir frente aos efeitos de poder do diagrama disciplinar e sabotar as normas, singularizando os espaços de liberdade. Para isto é preciso que o indivíduo diga não ao que é normatizado, o que implica buscar uma maneira de não governar e nem ser governado.

O que se percebe, neste momento, é que mesmo estando sob os efeitos do poder disciplinar, o indivíduo pode assumir atitudes de não-submissão como mostram Bacca et al. (2004, p. 107):

[...] a partir da disciplinação, tanto pode funcionar a docilidade e a utilidade, como a transgressão às instituições, normas, regras e tudo mais que hierarquiza; o controle tanto pode gerar a necessidade e o desejo do

gerenciamento de si e dos outros, do policiamento, da delação e do medo generalizados, criar novas e híbridas formas de vida e de morte, como pode ser sabotado e sujeito a clivagens, em que espaços de liberdade e vacúolos de silêncio se espriam pelo tecido social rindo alegremente.

Os espaços de liberdade podem proporcionar ao indivíduo a busca da não-identidade, de se tornar cada vez mais anônimo, do viver sem precisar dizer sobre si, sem fazer confissões. Afinal, tornar-se identificável pode ser perigoso. Esses espaços de liberdade traduzem um modo de vida, uma maneira de fazer e pensar singularidades fora das regras, “hábitos e leis naturalizadas” pela sociedade disciplinar e de controle.

No cenário educacional, no que se refere à avaliação do processo de ensino, pode-se perceber que a preocupação é em aceitar o estabelecido: Avaliar é preciso. Assim, estabelece-se um tipo de avaliação que se encontra dentro do diagrama disciplinar, onde não existe espaço de liberdade para poder decidir. Bacca et al. (2004) esclarecem que a máquina escolar não admite jamais retirar a avaliação. Isso é uma coisa impensável. No entanto, propõe o tempo todo “reformas” das formas de avaliação, sem se dar conta de que continua intocável a regra que valida o ato de efetuar julgamentos sobre o que outro faz ou sabe.

Estas autoras entendem que “não avaliar” dentro do sistema em que se está operando significa transgredir, sabotar, destruir estruturas solidificadas, cujas bases se apóiam no poder. Bacca et al. (2004, p. 46) explicam ainda que “pensar um outro jeito de fazer avaliação não é modificar a avaliação, mais sim avariar a máquina, emperrar a máquina dizendo: ‘Não avalio, não julgo! Não separo, não discrimino, não classifico, não rotulo!’”

Quando os educadores se questionam sobre o próprio poder de mudar algo que não lhes satisfaz, podem pensar que a operação deve começar pelo nível das micro-relações, produzindo acontecimentos que possam abalar as estruturas organizacionais das instituições, sabotando seu controle ou mesmo impedindo seu funcionamento.

Para pensar de outra maneira vai-se buscar em Foucault e Deleuze uma possibilidade de luta ou, bem se diria, a inauguração de possibilidades éticas e estéticas de vida, conforme explicita Deleuze (1992, p. 123):

Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobriria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades” de vida.

No que Deleuze chama de “modos de existência” e que Foucault denomina “estilos de vida”, há uma *estética* da vida – a vida como obra de arte –, mas há também uma *ética*, por oposição à moral. Determina-se um estilo de vida que acontece através de práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, mas também procuram transformar-se.

E, nesse contexto, resta perguntar: Quais são os modos de existência dos professores? Ou ainda, segundo Deleuze (1992, p. 124): Será que eles têm maneiras de se constituírem como “si” e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artísticas”, para ir além do saber e do poder? O que eles são capazes de ver e dizer? Dizem isto; fazem aquilo – é um modo de existência guiado pela ética e estética.

É preciso, como sugere Veiga-Neto (2004, p. 12)

[...] tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – *que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?* –, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor.

Mas, como construir esses modos de existência? A proposta apresentada por Deleuze rompe com o senso-comum, abalando certezas e verdades. Trata-se da “experiência do Fora”,

como a abertura de novas possibilidades de vida, uma nova maneira de se relacionar com o real – uma nova ética. Ela se estabelece como alternativa quando da insatisfação com o que se vivencia; no caso aqui considerado, a prática de avaliação que exclui, classifica, seleciona, admitindo um padrão de normalidade para todos “os diferentes”. Nesta situação, a experiência do Fora, seria uma alternativa de resistência. A experiência do Fora colocada por Levy (2003, p. 92), passa essa expectativa:

A experiência do Fora é uma experiência de resistência, uma luta de língua menor contra seu modo maior, das tribos contra o Estado, das minorias contra a maioria. Resistir é perceber que a transformação se faz necessária, que o intolerável está presente e que, portanto, é preciso construir novas possibilidades de vida.

Assim, a proposta de resistir passa pela percepção de que a transformação se faz necessária; que o presente não sendo tolerável, um caminho pode ser a mudança. Isto se identifica como uma nova ética, ou seja, com uma nova maneira de se relacionar com o real, com a criação de novas possibilidades de vida. Essa experiência vincula, pois, homem e mundo, criando possibilidades de uma vida nova, com a intenção de se fazer deste mundo não um outro mundo, mas o “melhor dos mundos”.

Para se buscar este mundo melhor, através da promoção da experiência do Fora, proposta por Deleuze, é preciso ativar o pensamento, procurando sempre se pôr frente à realidade, acreditando que alguma coisa pode ser operada frente ao instituído e que as próprias ações podem vir a constituir uma alternativa de prática social em busca do “melhor dos mundos”. Aqui, destaca-se o **plano de imanência**, proposto por Deleuze, que é a própria expressão do pensamento, aquele que se pode ativar, em busca do mundo melhor. Para Levy (2003, p. 95) “o plano de imanência é a própria imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento”. Assim, configura-se o pensamento como um mecanismo de resistência, que busca principalmente, abalar certezas impondo “dúvidas”, conforme sugere Deleuze (apud SÁ, 2002, p. 51):

O pensamento pensa a sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, pensar de outra forma (futuro). O pensamento é o que permite às pessoas voltar atrás, quanto a esse **modo de agir**, apresentá-lo como objeto de pensamento e interrogá-lo quanto a seus propósitos.

Por este motivo, muitas vezes se receia pensar diferente daquilo que está dado. O inusitado faz o sujeito ficar frente à frente com a insegurança, e esta pode causar um mal, talvez o mal necessário, como indica o próprio Deleuze (apud LEVY, 2003, p. 118):

O que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem aquele que pensa nem aos outros? [...] o próprio novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as de reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível.

Mas este mal traz uma perspectiva para o “pensar” que não se propõe a buscar verdades, mas a criar possibilidades de vida, conforme ratifica Levy (2003, p. 119): “e se pensar é criar é porque faz nascer o que ainda não existe, ao invés de simplesmente representar o que já está dado”. Pode-se compreender assim o “pensar” como uma alternativa de existência, um processo que cria e experimenta, um combate que ao ser travado cria novos modos de existência.

Mas como promover este pensamento que leve à resistência? Deleuze (apud LEVY, 2003, p. 114) traz uma compreensão para esta interrogação:

O pensamento do Fora é um pensamento do acaso que precisa de um encontro, de algo que o force a pensar. Sem algo que o violenta, o pensamento não significa nada. Ele só acontece quando acometido por uma violência que inviabiliza a reconhecimento, provocando um estranhamento. Afinal, “quem pode acreditar que pensemos quando reconhecemos?”

Estabelece-se nesse momento que a experiência do Fora coloca o “pensar” não como reconhecimento de algo, como expressão de um sujeito pensante já constituído, mas como uma relação com o Fora, com o acaso, com o diferente, colocando em crise toda a subjetividade produzida.

O pensamento não tem, portanto, a sua fonte na consciência. Só se pensa quando se alcança a exterioridade impessoal. É preciso um Fora para abalar o pensamento e fazê-lo capaz de pensar. Como tal, o pensamento, ao invés de nos colocar diante do conhecido, lança-nos ao imprevisível e ao inesperado. Pensar não acontece a todo instante, mas é fruto de um acaso circunstancial. Pensar depende de um encontro, de uma violência, de forças desconhecidas que esvaziam nossas certezas. Nesse sentido, pensar é uma possibilidade, algo que pode ou não acontecer, dependendo da ocorrência e da força dos encontros (LEVY, 2003, p. 114).

O pensar rompe com o racional. O que se percebe é que Deleuze propõe um pensamento sem imagem, ou seja, não como uma reprodução de um modelo, mas como um fazer nascer o novo. Levy (2003, p. 115) traz o pensamento deleuziano como:

[...] involuntário, uma vez que está submetido ao acaso, o qual, por sua vez, depende de forças estranhas. Não é, portanto, a vontade de um sujeito que produz pensamento. Pensar não é natural, inato aos seres humanos, nem cabe à razão. Em realidade, pensar contradiz qualquer racionalidade.

Por isso, pode-se dizer que o pensar é traumático, já que ele – ao afastar o indivíduo do princípio de realidade, não lhe deixando estabelecer o vínculo com a realidade exterior – fá-lo perder a referência com o mundo e consigo mesmo. Portanto “pensar se faz fora de garantias, não é natural e diz respeito à relação com o Fora.” (LEVY, 2003, p. 118).

Voltando o olhar para a prática de avaliação, pode-se interrogar: Se os professores fazem parte do mundo, deste mundo, e seus discursos e práticas sociais estão vinculados a esta realidade, é esta realidade que querem? Eles toleram sua prática e os discursos a ela vinculados? Desejam romper com o instituído?

Com a clareza de que o pensar leva ao rompimento e que o mesmo pode levar ao abalo das certezas e ao questionamento sobre o tolerável, resta aos professores admitir que tudo pode ser melhor. Pois se, empiricamente, já sabem que sua prática de avaliação é muitas vezes excludente, resta-lhes admitir até que ponto vão continuar tolerando este fato, perguntando-se: É este o mundo que queremos? Onde se estabelece aqui a ética? É uma questão de escolha.

Levy (2003, p. 122) assim se manifesta a esse respeito:

Restabelecer o vínculo com o mundo constitui uma questão ética por excelência, uma questão de escolha. Enquanto seres no e do mundo, estamos diante de duas possibilidades: escolher a escolha ou escolher não escolher. Mas é a primeira que nos faz sujeitos éticos, pois só se escolhermos escolher é que seremos capazes de restabelecer nosso vínculo com o mundo. A escolha é o princípio da ética; é ela que nos torna capazes de dobrar o Fora, de fazer a força afetar a si mesma, enfim, de subjetivar, de criar novas possibilidades de vida, novos modos de existência. E é preciso escolher, pois é necessário estar diante do mundo enquanto seres éticos, seres que acreditam na transformação dos poderes e da moral vigentes. Antes de tudo, precisamos acreditar no mundo. Como afirma Deleuze, “precisamos de uma ética ou de uma fê, o que faz os idiotas rirem; não é uma necessidade de crer em outra coisa, mas uma necessidade de crer neste mundo, do qual fazem parte os idiotas”

Caso se imagine um mundo melhor e diferente, a relação com o Fora, com a imanência deve ser direta. E somente acreditando os professores podem ser capazes de promover uma relação com o pensamento, com o impensável no pensamento, justamente para resistir, para fazer com que suas práticas se tornem um ato concreto para o alcance de um mundo melhor.

E nisto se instala a oportunidade de os indivíduos resistirem: nos movimentos morais, éticos e estéticos e através do devir revolucionário – deixar de ser alguma coisa para se tornar outra. Para devir, é preciso deixar-se conduzir pelas linhas fluidas da multiplicidade. Imagine-se essa multiplicidade na Escola, todas as combinações de força, onde tudo pode surgir. Pode-se pensar na possibilidade de deixar de ser alguma coisa, devir-criar. É do devir que pode surgir o novo, o impensado. Para fazer brotar esse novo, que se configura como resistência contra os fluxos instituídos, as políticas impostas, é preciso desterritorializar, ou seja, sair do território seguro, e se questionar sobre o que significa avaliar, para que avaliar, para quem avaliar e por que avaliar.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Às vezes não sabemos se determinados autores são úteis para referenciar as nossas pesquisas ou não. Isso é um equívoco, porque para qualquer objeto de pesquisa existem inúmeros olhares e o que vai determinar a nossa escolha é um olhar de autor que coincida como o nosso olhar (BACCA et al., 2004, p. 31).

Para que se possa responder a questão proposta nesta pesquisa, optamos por fazer uma investigação qualitativa com apoio teórico das “ferramentas metodológicas” propostas por Michel Foucault, que são: arqueologia, genealogia e governamentalidade.

Ao propor utilizar a arqueologia, buscamos trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos, explorando possibilidades, através de um procedimento de “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados”, muitas vezes de discursos passados (VEIGA-NETO, 2004, p. 54). O objetivo da arqueologia não é a interpretação e nem tampouco a explicação de um texto, mas busca dar conta de como ele vem a ser o que é. Isto, segundo Veiga-Neto (2004, p. 57), faz a arqueologia abranger:

[...] uma descrição dos discursos em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam a dispersões dos enunciados que compõem esses discursos. A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.

Quando Foucault se propõe a fazer uma análise genealógica, não está preocupado em fazer interpretação dos fatos, mas uma gênese da história. Como estabelece Veiga-Neto (2004, p. 66), “a genealogia, como a palavra sugere, trata de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo”, assim busca entender os procedimentos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos, enquanto resultado de um processo de objetivação que acontece no interior de redes de poderes.

Bevis, Cohen & Kendall (apud VEIGA-NETO, 2004, p. 76), explicam que:

A genealogia examina o processo, enquanto a arqueologia examina o “momento”, por mais estendido no tempo que possa ser esse momento. A genealogia nos oferece uma perspectiva processual da teia discursiva, em contraste com uma perspectiva arqueológica, que nos oferece um instantâneo, um corte através do nexo discursivo.

Outra ferramenta utilizada por Foucault para trabalhar a pesquisa – ou, como ele próprio se referia “um modo de viver” – é a governamentalidade. Trata-se de um instrumental que ele usa para tratar da produção de subjetividade. Estar de posse de chaves analíticas pressupõe ter ferramentas para o entendimento e compreensão de uma obra, como também, em se tratando de um modo de vida, ter possibilidade de buscar espaços de liberdade. Segundo Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004, p. 100), esse terceiro domínio foucaultiano, a governamentalidade, tem como base às “tecnologias do eu” que permitem:

[...] que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certos números de operações sobre o 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 e imortalidade.

Utilizar as ferramentas da arqueologia, a genealogia e a governamentalidade seria uma alternativa para se procurar os porquês das coisas, para se perguntar “De onde vem a avaliação?”, “Por que avaliar?”. Seria pesquisar, ir a fundo na busca desta compreensão, sentindo-se movido pelas situações vivenciadas, e não fazer porque é regra estabelecida pelo

instituído. Sem dúvida, isto instiga não somente a pensar diferente, mas principalmente a ser diferente. Ser diferente implica refletir sobre todo o cenário educacional, observando e questionando os discursos e as práticas sociais e pedagógicas da instituição escolar e, entre tantas interrogações, estão algumas como: O que é a escola? O que é sala de aula? Como funciona? Que relação é estabelecida entre professor e alunos? Como se constituem os conteúdos programáticos? De onde vem a prática de avaliação? Como acontece a avaliação? É necessário julgar, avaliar? Por quê? Para quê?

Buscar na pesquisa as respostas para essas interrogações, com um olhar foucaultiano, pressupõe querer saber como se constituiu esse espaço e como se estabelecem as relações de poder (planejamento, relação professor/aluno, metodologia, conteúdos e avaliação). É também estabelecer quem é o sujeito sujeitado, como se constituem os enunciados de verdade e suas regularidades. Esses discursos de verdade e suas regularidades estão bem presentes no cotidiano escolar, mas não são visíveis. Por isso, a importância da utilização das ferramentas que Foucault (apud BACCA et al., 2004, p. 123) oferece: a possibilidade de se analisarem os discursos de verdade além das dizibilidades e visibilidades. Foucault (apud BACCA et al., 2004, p. 14) enfatiza que não se deve traçar regras, mas sim trajetórias, procurando pensar do jeito que não se pensou até então, fora das regras do então presente. O que se deve ter claro é que a possibilidade de utilização das “ferramentas metodológicas” utilizadas por Foucault, não pode ser considerada como a salvação dos problemas que se vivenciam nas organizações escolares, conforme indica Veiga-Neto (2004, p. 18):

Por outro lado, não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe *o* caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar.

Trazer o pensamento de Foucault para análise do cotidiano, quer da sociedade atual como um todo, quer das micro-relações estabelecidas na instituição em que se trabalha, é pesquisar, é exercitar olhar diferente, é querer ser diferente. Se o professor não está contente com o que vivencia, mudar pode ser uma alternativa de vida. Afinal, a prática de investigação constante deixa a esperança de que se pode promover mudanças.

3.2 O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO: UM PANORAMA GERAL DO CEFET-SC/SJ

Será mais fácil compreender a lógica interna de funcionamento destas instituições, mais concretamente, algumas das funções implícitas que cumprem, se formos capazes de adotar, pelo menos em parte, o ponto de vista dos que fracassam, daqueles que são rejeitados por elas (VARELA, 1999, p. 95).

A pesquisa foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, Unidade São José, criado em 1988, como um dos itens do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico de 2º Grau do Ministério de Educação. Atualmente, a escola atende por volta de 900 alunos em cursos presenciais e cerca de 200 alunos na modalidade de ensino a distância. Respeitando sua vocação para educação tecnológica, a Unidade São José oferece desde sua criação cursos técnicos em Refrigeração e Ar Condicionado e em Telecomunicações. Hoje também ministra cursos de Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos Surdos (com profissionalização em informática básica) e Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia.

A escola em estudo possui 15 salas de aulas, sete laboratórios de Telecomunicações, sete laboratórios de Refrigeração e Ar Condicionado e três laboratórios de Cultura Geral. Conta também com uma biblioteca e um auditório climatizado, atendimento médico-odontológico, quadra de esportes e uma moderna rede de computadores ligados à Internet.

Para desenvolver seus cursos, a Unidade São José está organizada em três áreas de ensino:

1) **Área de Cultura Geral**, que organiza seus cursos preocupando-se em formar o educando para o “exercício da cidadania”. Oferece curso de Ensino Médio para ouvintes e uma turma piloto de Ensino Médio específica para surdos, além de cursos bilíngües para jovens e adultos surdos, com profissionalização em informática básica;

2) **Área de Refrigeração e Ar Condicionado**, que dedica seus esforços para atender a elevada demanda por mão-de-obra qualificada para climatização de ambientes e conservação de alimentos. Oferece o Curso Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado e o Curso de Qualificação Básica em Refrigeração e Ar Condicionado a Distância;

3) **Área de Telecomunicações**, que possui um centro de excelência na difusão das novas tecnologias em telefonia e redes de computadores. Oferece Cursos Técnicos em Telecomunicações e Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia.

O Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia (curso onde esta pesquisa foi realizada) teve início em 13 de setembro de 2004. O curso é completamente gratuito, possui duração de sete semestres e tem por finalidade formar profissionais para atuar na área de Telecomunicações, inserindo-se em equipes técnicas de administração/gerência de redes multimídia e telefonia, de projeto/implementação de novas redes, de desenvolvimento de produtos e aplicativos para operação em redes multimídia e telefonia e participando da elaboração de sistemas relacionados, tanto no nível de *hardware* como de *software*.

3.3 O UNIVERSO INVESTIGADO: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Por que se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena *ser* apreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade (EINSTEIN apud BAZZO et al., 2000, p. 39).

Os indivíduos envolvidos no estudo são professores e alunos da Educação Profissional, do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, escolhidos através da técnica de determinação de amostra não-probabilística intencional ou de seleção racional. Barros et al. (2002, p. 61) esclarecem que as amostras não-probabilísticas são compostas de acordo com uma estratégia adequada, ou seja, relacionam-se intencionalmente com as características estabelecidas. No caso da pesquisa aqui proposta, a amostra constitui-se de dez professores que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, que demonstraram interesse pelo estudo e por sua participação, e treze alunos da 1ª, 2ª e 3ª fases do curso, com experiência de convivência no CEFET-SC/SJ de pelo menos um ano e com disposição para participar dessa pesquisa.

A Educação Profissional, especificamente o Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, universo de escolha para os envolvidos neste estudo, está assim, prevista no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, em seu artigo 1º:

A Educação Profissional, prevista no artigo 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I) formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II) educação profissional técnica de nível médio; e

III) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Quanto a sua organização, o mesmo decreto, em seu artigo 5º, estabelece: “Os cursos de educação profissional de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação”.

As Diretrizes Curriculares de nível Tecnológico, segundo o Parecer CNE/CP nº 29, assim expressam a organização dos currículos para os cursos de tecnologia:

A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão de curso, o qual deverá caracterizar a formação específica de um profissional voltado para o desenvolvimento, produção, gestão, aplicação e difusão de tecnologias, de forma a desenvolver competências profissionais sintonizadas com o respectivo setor produtivo (MEC, 2002, p. 27-28).

Pode-se perceber, no enfoque para a organização dos currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia, o **conceito de competência**, cuja vinculação se reporta ao perfil exigido do profissional a se formar. Este conceito é expresso na Resolução CNE/CP nº 3, em seu artigo 7º:

Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (MEC, 2002, p. 2-3)

Temos a exigência do profissional competente – a legislação – e o cenário – o Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia. Isto posto, podemos questionar: Como se dá à construção dos discursos pedagógicos dos professores e alunos do CEFET-SC/SJ, no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, organizado por competências e, como esses discursos pedagógicos sustentam uma determinada prática da avaliação escolar?

3.4 O MÉTODO DE COLETA, REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

Um homem nunca sabe aquilo de que é capaz até que o tenta fazer.
(Charles Dickens)

Ao utilizar as “ferramentas metodológicas” foucaultianas, visamos colocar em movimento uma vontade de saber e, com essa expectativa, responder a pergunta de pesquisa: Como se dá à construção dos discursos pedagógicos dos professores e alunos do CEFET-SC/SJ, no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, organizado por competências, e como esses discursos pedagógicos sustentam uma determinada prática da avaliação escolar?

Em busca de resposta para a essa interrogação, chegamos ao campo da pesquisa, através de uma aproximação com os indivíduos envolvidos, com conversas informais sobre a prática de avaliação, a fim de conseguir estabelecer laços de confiabilidade e parceria para um trabalho pouco mais cooperativo. Concomitantemente a esse momento, fizemos uma busca aos documentos relacionados à prática de avaliação: os documentos legais (LDB e Referenciais Curriculares Nacionais: Educação Profissional de Nível Técnico) e os documentos da Instituição (Organização Didática, Projeto Político-Pedagógico e Projeto do Curso Superior em Redes Multimídia e Telefonia), nos quais realizamos uma análise de conteúdo.

Este momento se configurou como uma fase exploratória, na qual, através da observação, escolhemos os indivíduos para a pesquisa (amostra não-probabilística, intencional ou de seleção racional), bem como buscamos informações acerca da prática de avaliação presente no cotidiano da Instituição.

Na pesquisa de campo, realizamos inicialmente, um estudo piloto com um professor e um aluno, por meio do qual tivemos oportunidade de aprimorar as questões da entrevista semi-estruturada. Com as questões revisadas, buscamos os indivíduos e apresentamos a eles

os objetivos da pesquisa, os termos de consentimento, de acordo com o CEP-UNISUL, e as questões semi-estruturadas. Foi considerada a escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento para a pesquisa porque ela permite maior flexibilidade e mobilidade aos questionamentos. Os itens constituintes da entrevista aos professores (Apêndice A) e o da entrevista aos alunos (Apêndice B) estão alicerçados com base nos referenciais teóricos, visando obter as informações necessárias ao objetivo da pesquisa. Esses momentos das entrevistas foram previamente agendados com os envolvidos. Durante a realização das entrevistas, não houve nenhum registro de ocorrências que as inviabilizem, e o tempo transcorrido foi de aproximadamente 40 minutos.

Durante a estada em campo, fizemos o registro de todas as observações, relatos de entrevistas, procedimentos, gestos e ações significativos em um diário de campo. Este constituiu-se no que Cruz Neto (apud MINAYO, 2003, p. 63) denomina “um amigo silencioso”, aquele que esteve sempre ao nosso lado, nos momentos de análise e registro final.

Logo em seguida, realizamos, com base nos referenciais teóricos, uma análise dos dados obtidos, por meio da qual procuramos identificar os elementos significativos, visando compreender como os discursos pedagógicos proferidos por professores e alunos nos cursos organizados por competências são construídos e como estes são traduzidos na prática de avaliação escolar.

No final procurar-se-á apresentar o relatório da investigação ao grupo pesquisado, para que se discuta a possibilidade de se “re-pensar” à prática de avaliação no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Da Perfeição da Vida

Por que prender a vida em conceitos e normas?
O Belo e o Feio... O Bom e o Mau... Dor e Prazer...
Tudo, afinal, são formas
E não degraus do Ser!
(Mário Quintana)

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Sul de Santa Catarina, para a devida apreciação, em 03/10/2005. Para tanto, encaminhamos junto ao projeto, devidamente preenchida, a Folha de Rosto para Submissão dos Projetos, a Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo seres humanos e a Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida.

Buscamos, desta forma, preservar a identidade dos pesquisados, e a entrada em campo somente se deu após a obtenção do Parecer Consubstanciado, emitido pela Comissão de Ética em Pesquisa da Unisul, segundo código 05.129.7.08.III, com data de 12/10/05, e a assinatura dos termos de consentimento da instituição e dos envolvidos. Estão eles assim especificados: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e o Termo de Consentimento para a Gravação das Entrevistas (Anexo B).

Todos os termos foram redigidos conforme exigências de Portaria específica para as questões de ética da UNISUL.

4 O DISCURSO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA DO CEFET-SC/SJ.

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 1996a, p. 9).

O fascinante desafio que se apresenta neste capítulo é de apresentar os discursos de alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia do CEFET-SC/SJ. Entretanto, cabe, ao iniciarmos esta tarefa, um breve relato teórico sobre o uso do termo discurso. Segundo Gore (1997 p. 9-10): “Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo”.

Portanto, neste momento procuramos evidenciar as falas, não destacando a questão da lingüística, ou seja, a estrutura de linguagem. Como em Bové, nossa “intenção é assinalar uma preocupação com a forma como as palavras e práticas relacionadas funcionam” (BOVÉ apud GORE, 1997, p.10).

E assim, entrevistando alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, percorremos caminhos em busca de responder aos objetivos

traçados no início desta pesquisa, compreendendo o discurso de verdade na ordem das leis e arriscando caminhar nas pegadas de Foucault (1996a, p.7) quando se refere às diferenças do desejo das pessoas e o das instituições:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém”.

4.1 APRESENTANDO OS ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO

SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA

O professor disserta
Sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.
(Carlos Drummond de Andrade)

Os alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia foram selecionados para participarem desta investigação porque demonstraram, frente às especificações da justificativa e dos objetivos, interesse em colaborar com a proposta de pesquisa apresentada.

Foram entrevistados alunos que estão nas 1ª, 2ª e 3ª fases do curso, a maioria dos quais cursaram o Ensino Médio e/ou o Curso Técnico no CEFET-SC/SJ, estando, portanto, há pelo menos três anos na Instituição.

Em resposta as questões apresentadas sobre suas preferências de leituras e atividades de lazer, enfatizaram que gostam muito de ler. Suas leituras compreendem literatura de maneira geral, além de livros e revistas com artigos técnicos relacionados à área de telecomunicações. Em relação à televisão, preferem assistir aos telejornais (noticiários) e filmes, apontando com criticidade evidente a TV como meio de “controle de massa”. Quanto a outros tipos de lazer como ir a cinema e teatros ou visitar museus, os alunos disseram que têm dificuldades para acesso a essas atividades por falta de condições financeiras e de opções na cidade.

Foram entrevistados também professores que atuam nas 1ª, 2ª e 3ª fases deste curso. Três deles possuem formação universitária na área da Cultura Geral (são professores licenciados) e sete possuem formação universitária na área tecnológica (são engenheiros que atuam como professores). Dois professores possuem doutorado, sete tem mestrado e um especialização. Entre eles, apenas um atua como professor substituto, enquanto os outros são professores do quadro efetivo do CEFET-SC. Seus anos de docência no magistério variam entre meio ano a 25 anos, assim distribuídos: um professor com seis meses; um com 5 anos; cinco entre 10 e 15 anos e três com mais de vinte anos de magistério.

Os mesmos responderam, ao serem questionados sobre suas formas de lazer, que gostam de ler, situando como suas preferências: livros de literatura, livros técnicos da sua área de atuação e outros, incluindo livros sobre parapsiquismo e projeiologia (estudo do consciente), jornais e revistas. De maneira geral, afirmaram assistir muito pouco aos programas de televisão, dando preferência, quanto assistem, aos documentários, filmes, jogos de futebol e noticiários. Costumam assistir filmes em casa e não é com frequência que costumam ir ao teatro e a museus, admitindo que a falta de tempo e a condição financeira constituem grandes empecilhos para que essa forma de entretenimento se torne mais freqüente. Com esta visão panorâmica, partimos para a apresentação e análise dos dados.

4.2 O DISCURSO DOS ALUNOS SOBRE A INSTITUIÇÃO CEFET-SC/SJ

Eu gosto na escola da atenção dos professores, gosto do interesse dos professores; isso é uma coisa que é de fato e acontece (Aluno C).

Os alunos, quando questionados sobre o que gostam na Instituição CEFET-SC/SJ, enfatizaram principalmente o vínculo amigável e afetivo que existem entre eles e os professores, a infra-estrutura, a qualidade de ensino e sua gratuidade: *“O que atrai bastante os alunos é a convivência com os setores da escola. O vínculo amigável e afetivo com os professores. A qualidade do ensino e sua gratuidade”* (Aluno A).

A relação amigável entre alunos e professores é um dos aspectos mais ressaltados pelos alunos: *“Gosto de toda infra-estrutura que a escola possui, além do clima agradável. Gosto da maneira como os professores lidam com os alunos; eles interagem bem”* (Aluno G). Também é ressaltado o aspecto de disponibilidade sempre presente na atuação do professor: *“Os professores são atenciosos, são camaradas e estão sempre dispostos a ajudar”* (Aluno E).

Alguns alunos identificam como aspectos negativos pontos relacionados à infra-estrutura (principalmente a manutenção dos microcomputadores); à relação com os técnicos administrativos (questões referentes às relações humanas) e às greves no serviço público federal. A greve, aliás, foi um dos aspectos negativos evidenciados por quase todos os alunos. Destacaram a falta de participação dos servidores federais no movimento grevista, bem como o “clima de injustiça” a que eles se consideram submetidos, conforme expressa um aluno: *“Está uma bagunça [por causa da greve]. De certa forma, a greve é uma injustiça. Acho importante à luta pelos direitos, mas a participação é muito pequena. O sentido da greve fica desvirtuado”* (Aluno D).

Segundo Santos (2000) esta falta de participação, da qual nos fala o aluno, é uma das mudanças que vem se operando na sociedade; passa-se do indivíduo moderno (sociedade

disciplinar) que procura dar um sentido à história e luta por melhores condições de vida e pelo poder político, para a massa pós-moderna (sociedade de controle), que dá as costas às grandes causas, afirmando-se como uma população individualista. Essa característica da época em que vivemos é assim expressa pelo autor:

O individualismo exacerbado está conduzindo à desmobilização e à despolitização das sociedades avançadas. Saturada de informação e serviços, a massa começa a dar uma banana para as coisas públicas. Nasce aqui a famosa indiferença, o discutido desencanto das massas ante a sociedade tecnificada e informatizada. É a sua colorida apatia frente aos grandes problemas sociais e humanos (SANTOS, 2000, p. 88).

Um dos alunos entrevistados queixou-se da falta de exigência do curso e dos professores frente as suas expectativas: *“Não gosto é do seguinte: os professores são muito bons, mas deveriam exigir mais dos alunos. Fica devendo. Sendo uma escola técnica, deveria exigir mais, fazer mais difícil, peneirar mesmo. Haveria mais evasão, mas quem se formasse aqui estaria mais preparado”* (Aluno D). Convém salientar sobre este aspecto, que se evidencia na fala do aluno a questão de “eficiência do ensino” aliada à formação do futuro trabalhador, bem como a questão do professor como autoridade máxima que pode (tem o poder) de exigir. Neste sentido, destaca-se a implicação de todo esse discurso associado à autoridade escola/professor, já apontada por Illich (1976a p.71-2):

A escola pode exercer um monopólio radical sobre o saber, ao redifini-lo como educação. Enquanto as pessoas aceitarem a definição da realidade que lhes dá o professor, os autodidatas terão o rótulo oficial de “não educadores”. [...] Existe monopólio radical quando a ferramenta programada despoja o indivíduo da sua possibilidade de fazer. Este domínio da ferramenta instaura o consumo obrigatório limitando com isso a autonomia da pessoa.

4.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E SOBRE A INSTITUIÇÃO CEFET-SC/SJ

Sou professor desde junho de 2005. Gosto porque acredito no que estou fazendo, ajudando as pessoas a aprenderem e aprendendo junto. Sinto-me útil. Por enquanto não há nada que me desagrade na profissão (Professor V).

Os professores, de maneira geral, declaram gostar da profissão, apontando com especial significação a gratificante missão de auxiliar no desenvolvimento dos alunos, de ajudar as pessoas a aprenderem e aprender junto e de contribuir para a formação de um cidadão apto a estar de acordo como o modelo proposto pelo Estado. Neste sentido Stirner (apud ARMAND et al., 2003, p. 29), afirma: “Tal é a espécie de cultura que o Estado é capaz de dar-me: me adentra para ser um bom instrumento, um membro útil da sociedade”.

Entretanto, muitos professores procuram trabalhar uma linha de pensamento que pode ser associada à proposta apresentada por Gallo (2003) de “educação menor”, vinculada à perspectiva criativa da filosofia proposta por Deleuze e Guattari, a partir do conceito de “literatura menor”. Tal proposta é assim apresentada por Gallo:

A educação menor é rizomática¹, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. (GALLO, 2003, p. 82)

¹ Segundo Gallo, “A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto” (GALLO, 2003, p. 93).

Contemplando a percepção de uma educação menor, os professores citam como aspectos positivos vinculados ao trabalho de docência no CEFET-SC/SJ: a liberdade de trabalho, a diferença de um dia para o outro (não existência de rotina), a interação com os alunos e o trabalho com jovens, que é revitalizante: *“O que me faz gostar da profissão é a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento do aluno. Esse auxílio ocorre com frequência nas atividades de sala de aula ou laboratório, que propiciam que o aluno saia da posição simples de ouvinte e passe a buscar soluções para alguns problemas propostos. Como consequência o professor deixa de ser palestrante e passa a realizar um atendimento por grupos, conseguindo quebrar um pouco a distância da relação professor- aluno”* (Professor T).

Alguns professores, como vimos, ratificam em seus discursos as teorizações de Gallo (2003) quanto à educação menor, como também quanto à identificação que o autor faz em relação à figura do “professor-profeta”, evidenciada nesta declaração: *“Acredito que ser professor é antes de tudo uma missão, uma vez que temos nas mãos as maiores chances de mudar o destino do País, pois podemos mudar a mente das pessoas”* (Professor S).

A figura do professor-profeta, alguém que pode, como o professor evidenciado, a partir do presente e com uma visão crítica, traçar possibilidades de um futuro melhor, é assim descrita por Gallo (2003, p.73):

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbra a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Ao relacionarem os aspectos negativos, vivenciados em suas práticas de docência no CEFET-SC/SJ, os professores evidenciam: a falta de respeito com a profissão, pelos alunos, pais e governo de maneira geral; a tarefa associada a correções de provas e trabalhos

escolares; o cuidar das provas (fiscalização) e o funcionamento organizacional moroso de alguns setores da escola. Também lhes desagrada os baixos salários, conforme cita um professor: *“O que me desagrada no magistério em geral são os baixos salários, que desestimulam os profissionais e afastam os jovens mais talentosos da carreira de professor”* (Professor Y). Esse aspecto é muito bem evidenciado por Silva (2004, p.3-5)

[...] Também ele, o professor, é vítima de um trabalho mortificante. Com efeito, angustia-se no momento de corrigir as provas, diante da 'incapacidade' dos seus alunos em demonstrar que aprenderam a lição. O baixo aproveitamento dos alunos, traduzido em notas baixas nas provas empilhadas em sua mesa, desestimula e seu trabalho parece-lhe inútil. [...] a angústia diante da queda acelerada do padrão de vida e da necessidade de vender sua força de trabalho a quem pagar mais, não importa se no setor público ou privado. Ostenta um padrão de consumo escorado no crédito e na especulação informal e oficial. Tudo isto amparando-se no puro simbolismo da autoridade do saber formal.

4.4 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A DEMOCRACIA NO CEFET-SC/SJ

A escola é democrática, embora o sistema continue impondo uma certa disciplina; até poderia dizer que é uma mistura dos dois (Professor R).

Ao se trazer os discursos sobre democracia no CEFET-SC/SJ, convém inicialmente refletir sobre as percepções que Silva (1994, p. 20-21) nos trás, revelando a “democracia” como mais um mecanismo de controle na gestão de qualidade total:

Apesar de toda a retórica da GQT em favor da participação dos “clientes” (a escolha do léxico nunca é inocente) e da definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos “consumidores”, dando uma ilusão de democracia, escolha e participação, a verdade é que a estratégia da *qualidade total* enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma.

Esse discurso aparece quando, ao serem questionados sobre a Instituição CEFET-SC/SJ ser democrática ou autoritária e disciplinar, os alunos responderam com

unanimidade que vêem a Escola como democrática, salientando a possibilidade de participação de todos os alunos e servidores em geral nos fóruns de decisão. Mas expressam a preocupação com a falta de interesse dos segmentos para representação nestes fóruns. Fica, na fala de um aluno entrevistado, sua visão de escola enquanto instituição democrática, bem como sua preocupação com a falta de participação: *“Hoje a escola é democrática, não tem como não falar que ela não seja democrática, só que ela não é participativa. Por que não participativa? Pela [falta de] disposição das pessoas para participar dos conselhos; isto também ocorre com os alunos. Que a escola é democrática é. Supor a participação de todos os alunos (sem ser por representação) é complicado. Os funcionários estão desinteressados e eu tenho medo que este desinteresse passe para os professores também. A falta de participação dos funcionários passa pela questão de salários e o número reduzido de pessoas em cada setor”* (Aluno C).

Como já evidenciamos, esta “falta de participação”, preocupação novamente demonstrada pelo aluno, constitui uma espécie de deserção social que, segundo Santos (2000), leva o indivíduo ao descompromisso, à atitude de quem não tem relação com o problema, assim evidenciada: “Normalmente o indivíduo pós-moderno evita a militância ferosa e disciplinada. Ele é frio, prefere movimentos com fins práticos, nos quais a participação é flutuante e personalizada. Nada de lutas prolongadas ou patrulhamento ideológico”. (SANTOS, 2000, p. 92).

Alguns alunos evidenciaram também o aspecto burocrático que permeia a Instituição, dificultando segundo eles a comunicação: *“Democrática, mas burocrática. A comunicação é difícil, tudo através de ofícios”* (Aluno H). A burocracia é uma forma natural de controle da sociedade através da regulamentação do direito de propriedade, que, segundo Stirner (apud ARMAND et al., 2003, p. 29) cerceia o direito a liberdade:

Meus pensamentos não são livres senão quando o Estado o permite, isto é, quando são pensamentos do Estado. Ele não me deixa filosofar em liberdade, se não me mostro filósofo do estado; porém não posso filosofar contra o Estado, ainda que ele me permita, com gosto, remediar suas imperfeições, endereçá-las.[...] Meus caminhos devem ser seus caminhos, senão me sujeita a multas; e meus pensamentos devem ser seus pensamentos, senão amordaça.

Convém também ressaltar as manifestações evidentes nos discursos dos alunos sobre as situações onde reina o autoritarismo, por parte de alguns servidores técnicos administrativos: *“A direção é democrática. O diretor é; ele vai atrás das coisas para a Escola, agora, no final da pirâmide, é um pouco autoritária”* (Aluno D). Alguns professores também têm postura não democrática, segundo os alunos: *“Alguns professores são um pouco autoritários. Tem professores que são carrascos, vem com o espírito de Universidade Federal. A Instituição dá muita oportunidade para os alunos. Não é a Instituição; é a postura individual de alguns. Alguns professores poderiam ajudar mais”* (Aluno E).

Esta postura autoritária, evidenciada pelo aluno, caracteriza as relações de poder que permeiam as instituições e são incorporadas pelos indivíduos enquanto sujeitos da prática pedagógica vigente, conforme estabelece Gore (1994, p. 13-14):

O processo pedagógico corporifica *relações de poder* entre professores e aprendizes (definidos, seja de forma estreita, para se referir aos atores na educação institucionalizada, seja de forma ampla, para se referir a outras relações pedagógicas, tais como as que se dão entre pais e filhos, escritor e leitores e assim por diante) com respeito a questões de *saber*: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem.

Poucos são os alunos que fazem ressalvas à visão do CEFET-SC/SJ como uma escola democrática, destacada pela maioria: *“O colégio sempre caminhou entre a democracia e o autoritarismo. Quero dizer que as decisões são tomadas no consenso de todos, porém, não quer dizer que sejam tomadas da mesma maneira”* (Aluno M). O aluno L ratifica essa afirmação: *“Em alguns pontos há uma falsa democracia”* (Aluno L).

Evidenciam-se, nestas falas, certas contradições – “falsa democracia”; “caminhar entre democracia e autoritarismo” –, que evidenciam, em nossa visão, a forma como os

mecanismos disciplinares são incorporados, a ponto de em muitos casos, por estarem tão sedimentados em nossas práticas, tornarem-se casuais.

As práticas autoritárias, ao conjugarem saber ao poder, foram sendo instituídas no cotidiano escolar e trazendo todo um conjunto de técnicas disciplinadoras e controladoras que, de certa forma, representam um autoritarismo quase sempre “disfarçado”, mas evidente em muitas situações, como ressalta Silva (2004, p. 1)

A fusão de um saber, constantemente acumulado e renovado pela própria natureza da instituição escolar, com as técnicas disciplinadoras-burocráticas herdadas dos presídios avultam os efeitos da concentração do poder de dominação e controle. A escola, através do saber, aperfeiçoa os meios de controle, podendo dar-se ao luxo de dispensar o recurso à força. A própria prática de ensino pedagógica-burocrática permite-o, na medida em que reduz o aluno ao papel de mero receptáculo de conhecimento, fixa uma hierarquia rígida e burocrática na qual o principal interessado encontra-se numa posição submissa e desenvolve meios para manter o aluno sob vigilância permanente (diário de classe, boletins individuais de avaliação, uso de uniformes modelos, disposição das carteiras na sala de aula, culto à obediência, à superioridade do professor etc.).

Na visão da maioria dos professores entrevistados, a escola é democrática, como vemos na expressão de um professor: *“Sem dúvida é democrática no que se refere aos vários fóruns de tomada de decisão, mas no meu entender o conceito de democracia vai mais além. É uma forma de agir que deveria fazer parte do dia a dia das pessoas, buscando um envolvimento pessoal nas várias ações da instituição. Neste ponto de vista a escola não exerce a democracia. Isto parece se refletir de uma certa forma na sala de aula”* (Professor Q). Esta preocupação também aparece nesta fala, quando se torna visível a displicência que esta democracia suscita em algumas pessoas: *“Acho que a escola é democrática. Eu sempre gostei de liberdade e a democracia possibilita isto. Entretanto, eu vejo que algumas pessoas (alunos no caso da escola) confundem democracia e liberdade, com falta de compromisso. E isso me preocupa, pois há uma tendência hoje no mundo para um liberalismo desenfreado sem limites o que não é bom pois as conseqüências podem levar ao niilismo, à mediocridade, ao uso de drogas, etc e interferirem na liberdade dos outros”* (Professor S).

Outro ponto de vista, a ressaltar em relação à escola ser democrática ou autoritária e disciplinar, é a questão do autoritarismo presente na relação Instituição-aluno, evidenciado assim por um professor: *“Esta pergunta é complicada e pode ser respondida de diferentes pontos de vista. Vou responder como vejo a Unidade de São José, não servindo para englobar as demais escolas. Então, restringindo-me a Unidade de São José divido a resposta em dois aspectos: a) Quanto à relação da direção da escola (diretores, coordenadores de curso e coordenadores em geral) e os professores e funcionários a escola é democrática, possui fóruns de deliberações coletivas[representativos] e tem uma cultura de buscar soluções através do debate, mesmo que às vezes esse seja ‘sangrento’[relações de poder]. b) Quanto à relação da instituição escola com os alunos ela é autoritária, apresenta diversos sistemas de controle, busca a disciplina escolar e guarda uma diferença grande entre a importância da fala dos professores e dos alunos. A instituição aqui pode ser melhor representada pelo seu corpo docente, o qual não consegue lidar com os alunos que fogem da padrão de aluno disciplinado”* (Professor T).

Foucault (1997 p. 163) referindo-se a esta questão salienta que:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.

4.5 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE OS MECANISMOS DISCIPLINARES

Mecanismos disciplinares são adequados, impõem limites e a eles não é dado o devido valor. São necessários. No tecnólogo eu não tenho visto muitas cobranças para os alunos, mas são necessários; eu vejo pelo lado do limite; na vida tem que ter limites (Professor S).

Os mecanismos disciplinares associados ao poder disciplinar aparecem na escola como técnicas que visam dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa que ela abriga e administra (BELTRÃO, 2000). Esses mecanismos estabelecem para a escola, tal como nas fábricas e hospitais, a distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico, visando a administração geral dos deslocamentos; o quadriculamento do espaço, garantido a existência de um indivíduo em cada lugar; as localizações funcionais, visando o alcance de um resultado – as aprendizagens, constatando presenças, comparando os indivíduos entre si e classificando-os; a disposição em filas, ordenando a disposição das carteiras nas salas; a formação de quadros vivos, procurando controlar para entender e entender para controlar (BELTRÃO, 2000, p. 42-43).

Na Instituição CEFET-SC/SJ, muitos desses mecanismos disciplinares estão regulamentados pela *Organização Didática*, evidenciando que muitas vezes se enviam os adolescentes para a escola, “não com a intenção de que eles aprendam algo, mas para que se habituem a permanecerem tranqüilamente sentados, observando pontualmente o que se lhes ordena”(CÉSAR, 2004, p. 42). Com essa evidência, resta-nos perguntar: Quais os mecanismos, necessários e suficientes, para se manter o aluno sentado? Ao realizarmos este questionamento, para os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, as respostas convergiram para a necessidade de certas regras, principalmente quando se trata de alunos mais jovens: “*Como a escola admite alunos de certa faixa etária (alunos do ensino médio) há necessidade de se cuidar de alguns aspectos, exemplo: saída da*

aula para ficar nos corredores; alunos nos cantos dos corredores, namoro em horário de aula. A Instituição deveria abrir para uma discussão maior; precisa rever alguns mecanismos para tentar achar um meio caminho. No tecnólogo já temos alunos que sabem o que querem e por isso os professores são mais maleáveis, os alunos devem saber o que querem” (Aluno A).

Também, com unanimidade, os professores destacam os mecanismos disciplinares como necessários, como aparece na fala deste professor: *“Para a realização de qualquer atividade, inclusive as de ensino-aprendizagem é necessário algum grau de disciplina, portanto, os mecanismos disciplinares são necessários. Acredito que esses mecanismos têm sido adequados e suficientes” (Professor Z).*

Na perspectiva foucaultiana, esta relação disciplina/aprendizagem é inerente à prática pedagógica, ou seja, é *“Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência.” (FOUCAULT apud BELTRÃO, 2000, p. 54).* Esta perspectiva vimos ratificada pelo professor: *“No meu entender os mecanismos disciplinares são necessários mas na nossa escola, pelo menos aparentemente, existe uma grande resistência na sua utilização. Ainda vivemos em um estágio de ‘superproteção’ (ou talvez omissão da nossa parte) de nossos alunos o que leva a comportamentos indesejáveis dos mesmos. Na parte de ensino acho que uma certa dose de disciplina e autoritarismo por parte do professor pode ser bem-vinda (desde que na dose correta)” (Professor Q).*

Alguns alunos admitem que a instauração dos mecanismos disciplinares passa pela submissão ao professor (postura autoritária), devido à necessidade de aquisição de conteúdos: *“Às vezes as regras são necessárias. Alguns relaxam e correm atrás do prejuízo. Quando há maior cobrança da matéria os alunos se sentem mais motivados para obedecer aos*

mecanismos disciplinares, como por exemplo: não faltar às atividades ou chegar atrasado. Se houver cobrança os alunos se tornam mais responsáveis” (Aluno B). Nesta passagem, torna-se explícito o que Foucault (1997, p. 123), indica como objetivos dos mecanismos disciplinares:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.

Esta percepção retrata a submissão do aluno frente ao professor e ao saber considerado verdadeiro que ele detém, tornado o aluno dócil (ensinável) enquanto disciplinado.

4.6 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES, ALUNOS E ADMINISTRADORES

É uma relação geralmente aberta. (Aluno N)

Para a maioria dos alunos e professores pesquisados do CEFET-SC/SJ, as relações entre professores, alunos e administradores é muito boa, amigável e tranqüila, conforme transparece no discurso de um dos alunos: *“A relação em geral é muito boa, não se vê conflitos. O ambiente em geral é muito bom. Os professores se mostram preocupados com os alunos”* (Aluno E).

Dentre os discursos dos professores, chamou-nos a atenção a seguinte colocação que, mesmo longa, é bastante elucidativa: *“A Unidade de São José é uma instituição pública e sofre os problemas inerentes a essa situação, os quais são diferentes, mais não menores em instituições privadas. A relação entre professores e alunos, vejo como sendo uma relação respeitosa no geral, porém, guardada pela distância da autoridade dos professores. Entre os*

administradores e os professores vejo uma relação no geral democrática, o fato dos administradores serem eleitos e mudarem a cada dois ou quatro anos, provoca uma salutar proximidade entre esses e os professores. Entre os administradores e os alunos vejo a mesma relação entre os administradores e os professores, uma relação boa, porém, guardada pela distância da autoridade dos administradores. Até aqui parece tudo bem, então onde estão os problemas? Vejo os problemas em um conjunto de professores, que em geral, não executam suas tarefas adequadamente, ou faltam em demasia ou usam de 90 a 100% do tempo em sala para uma conversa descontraída com os alunos e em alguns casos utilizam a sua posição para atemorizar os alunos. A dificuldade de comprovar essas práticas e uma certa cultura que permeia as instituições públicas dificultam a ação para acabar com esse tipo de prática. Quanto à relação dos administradores com os professores e alunos, o comentário acima se refere ao conjunto da administração, porém, durante os anos que vivencio a escola já vi práticas mais autoritárias, onde a relação passa a ser de subordinado e comandante” (Professor T).

O que se vê neste depoimento, portanto, é a questão pertinente à “autoridade”: “*guardada pela distância da autoridade dos professores*”; “*guardada pela distância da autoridade dos administradores*”; encontrada em posturas de alguns professores. Isto se evidencia através da utilização de mecanismos disciplinares na escola, enquanto técnicas que buscam, através da hierarquia construída, a sanção. Esta é uma postura que se associa ao exercício do poder que perpassa a instituição-escola, conforme aponta Beltrão (2000, p. 55-56):

Isso significa que a máquina escolar inteira exerce poder e sustenta seu exercício desigual, dissimétrico, diferenciado: dos alunos ao diretor, passando pelos especialistas, pelos professores, pelos funcionários, incluindo os pais e a comunidade, o poder, como dominação a serviço do disciplinamento, se exerce sempre e a cada vez a partir de todos esses pontos múltiplos e móveis que se vão atualizando, se integrando, re-criando as desigualdades, as dissimetrias, as diferenciações.

É digno de nota o que o professor T destaca sobre a postura de alguns professores, referindo-se a falta de comprometimento dos mesmos com a profissão de “educador” (“*não executam suas tarefas adequadamente*”; “*faltam em demasia*” etc). Esta cena pode ser associada ao que Santos (2000) chama de “deserção do trabalho” – característica da sociedade em que vivemos:

A massa pós-moderna não tem ilusões: sabe que trabalhará sempre para um sistema, capitalista, socialista, ou marciano. Por isso ela não crê no valor moral do trabalho, nem vê na profissão a única via para a auto-realização. Inclinada ao lazer, ela falta muito ao trabalho (absenteísmo). (SANTOS, 2000, p. 92-93).

4.7 O DISCURSO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ALUNOS E PROFESSORES

Tudo que eu planejo eu consigo colocar em prática. (Professor X)

As concepções de ensino passam pelas políticas públicas que estabelecem os parâmetros e as diretrizes que estão sempre a determinar ao professor *o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e por que ensinar*. Na Instituição CEFET-SC/SJ, isto também ocorre. A estruturação dos cursos não é guiada somente pela LDB (1996), mas também por pareceres, resoluções, bem como por Legislação própria para os cursos de Ensino Médio e de Educação Profissional. Nas salas de aula, esses ditames legais podem convergir ou não com a postura dos professores, que procuram organizar seus planejamentos levando em conta é claro suas concepções de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, de mundo. Por este motivo, procuramos questionar os professores e alunos sobre as possibilidades que o CEFET-SC/SJ oferece aos professores para que efetivem suas concepções de educação na sala de aula.

Os alunos, em geral, dizem que os professores conseguem efetivar suas aulas conforme gostariam, salientando que o descaso do governo (baixos salários e falta de recursos

orçamentários) com a educação constitui um dos fatores que mais desestimulam os professores, bem como alguns alunos.

Convém salientar, na fala de um dos alunos entrevistados, a crítica que faz de quanto ao privilégio que se dá ao cumprimento do calendário escolar, em detrimento da aprendizagem: *“A Escola muitas vezes prima pelo cumprimento do calendário em detrimento de alguns aspectos pedagógicos, o que muitas vezes prejudica a administração dos conteúdos pelos professores* (Aluno N). A sistematização do tempo de ensino (estudo), como já evidenciamos, não está por acaso na escola. Sua delimitação associada à do espaço, possibilita não só limitar a duração de uma ocupação, mas fazer com que esta constitua um tempo qualitativamente útil. Na concepção de Beltrão (2000 p. 46):

O dia escolar não é um dia, mas um turno (manhã, tarde ou noite). A aula não é um dia escolar, mas uma hora-aula. Nem a hora-aula tem a duração da hora-relógio (60 minutos) mas é estabelecida para ela uma duração legal: 45 ou 50 minutos. Este é o significado da utilização disciplinar – exaustiva do tempo escolar: busca-se não mais uma duração em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado, uma formação que caibam numa duração.

Aliando o controle do tempo à imposição de uma série de conteúdos escolares, um dos alunos enfatiza: *“O tempo é um empecilho para a execução do trabalho do professor, a educação mudou muito, houve acréscimo de disciplinas, mas a carga horária continua a mesma”*. (Aluno D).

Novamente vimos ratificados, no espaço escolar, os mecanismos do poder disciplinar, que, neste caso, visa conseguir a garantia da qualidade do tempo, com o estabelecimento de programas, currículos, planos previamente agendados no calendário escolar, conforme indica Beltrão (2000 p. 45):

O que são os currículos, os programas e os planos de ensino senão grandes elaborações temporais de atos coletivos que, chegam a perder em termos de exatidão, ganham sempre em termos de controle disciplinar? Os currículos, os programas, os planos pedagógicos (atos coletivos antecipadamente pensados) prescrevem duração (um curso, um ano, um semestre, um mês,

um dia), amplitude (recortes selecionados de certos campos de saber) e direção (intenções do planejador).

Foucault (1997, p. 129) apresenta o aproveitamento total como uma das virtudes fundamentais do tempo disciplinar: “O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impurezas nem defeitos, um tempo de boa qualidade, e durante o seu transcurso o corpo deve ser aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes do tempo disciplinar”. Esta é a explicação para cuidadosa medição e controle do tempo escolar, organizado em ano letivos, semestres, bimestres, horas-aulas e previsão tempo para atividade.

Quanto às percepções dos professores sobre a efetivação de suas concepções de educação em sala de aula, eles evidenciam que conseguem efetivar seu trabalho de maneira bastante satisfatória, apenas identificando alguns aspectos que muitas vezes prejudicam o andamento das aulas. Citam, por exemplo, a falta de interesse de alguns alunos, a falta de material (infra-estrutura) e a própria falta de organização (falta de planejamento de suas aulas).

Da mesma forma que os alunos, os professores também expressam preocupação com a questão do tempo para desenvolver os conteúdos programados: *“Em parte, porém, minhas aulas são muito expositivas, tenho muita preocupação quanto a completar um determinado conteúdo programático definido no plano. Procuro não trabalhar com conteúdos muito extensos, porém, para garantir que não vou ‘perder’ tempo delegando aos alunos organizar certas atividades em sala de aula, acabo recaindo nas aulas expositivas. Ultimamente pela própria característica das disciplinas que tenho ministrado, estou conseguindo realizar atividades menos expositivas. Vejo também que propor práticas diferenciadas, principalmente as relacionadas aos próprios alunos apresentarem parte do conteúdo, sofre resistência entre os mesmos e em geral apresenta pouca qualidade”* (Professor T).

Sobre esse aspecto, Illich (1976a p. 82) traz uma reflexão que bem traduz a preocupação expressa pelos alunos e professores entrevistados do Curso Superior em Redes Multimídia e Telefonia:

O que o professor ensina não tem nenhuma importância desde que as crianças tenham que passar centenas de horas reunidas por escalões de idade, entrem na rotina do programa ou currículo e recebam um diploma em função da respectiva capacidade de se submeteram a ele. “O que aprendem na escola?” Aprendem que, quanto mais horas lá passarem, mais valem no mercado. Aprendem a valorizar o consumo escalonado de programas. Aprendem que tudo quanto instituição dominante produz, vale e custa caro, mesmo o que não se vê, tal como a educação e saúde. Aprendem a valorizar a promoção hierárquica, a submissão e a passividade e até o desvio-tipo, que o professor interpretará como sintoma de criatividade. Aprendem a solicitar sem disciplina os favores que presidem às sessões quotidianas.

4.8 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Escolarização apenas não garante educação. A formação técnica é somente uma parcela da educação que o estudante deve buscar constantemente, dentro e fora da escola (Professor U).

A escola tal como a compreendemos hoje, representa uma invenção europeia que se constituiu no final do século XVIII, conforme evidencia César (2004 p.29):

[...] a despeito de certos discursos e práticas educativas terem surgido já nos séculos XVI e XVII, tais como a idéia de seriação e ordenação do saber, entre outras, a prática única e universal de escolarização do conhecimento teve início apenas em finais do século XVIII. Isto significa dizer que a homogeneização dos artefatos disciplinares, tais como o currículo, o surgimento da arquitetura escolar, o método pedagógico, os exames e a idéia de uma formação específica para os professores fez com que a “instituição escolar”, exclusivamente desenhada para as atividades de ensinar e aprender, se tornasse hegemônica apenas na Idade Moderna.

Na perspectiva foucaultiana, neste período, surgem as condições epistêmicas de possibilidades da produção de certos conhecimentos pedagógicos no Ocidente,

particularmente com as idéias de Comenius, considerado o “pai da didática” (CÉSAR, 2004, p. 49). Comenius lançou vários dos elementos presentes no discurso da pedagogia moderna. Uma das chaves de seu pensamento foi a defesa da escolarização da educação. Em sua obra *Didática Magna*, que ainda hoje é considerada a “ata de fundação” do discurso pedagógico, expressa o projeto utópico de que a escola deveria ensinar “tudo a todos”:

[...] já disse que teríamos que demonstrar que a educação do gênero humano deve esforçar-se de modo que não só pudessem ser educados todos os homens e em todas as coisas, assim como também totalmente. O que significa ser educado totalmente? Significa não educar-se sozinho na aparência e sim na verdade, com utilidade certa e segura para esta vida e para a vida futura. (COMENIUS apud CÉSAR, 2004, p.49).

É neste contexto histórico que queremos situar o termo escolarização, projeto que se inicia no século XVIII, estendendo-se até os dias de hoje, e termo que muitas vezes se confunde com educação. Segundo explicita Corrêa (2000, p. 73-74) é necessário fazer uma distinção entre os processos de educação e de escolarização. Para o autor a educação:

[...] vem como uma das características importantes que distinguem o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente união destes aspectos na construção da cultura. Deste modo, ser humano em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo para com o outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo ele mesmo com tudo que o cerca: a auto-educação – ou a leitura que o indivíduo faz do mundo a partir de suas experiências e capacidades (CORREA, 2000, p. 74).

Já a escolarização, por sua vez, é também educação só que vinculada a objetivos institucionalizados.

Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade. A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou dispositivo que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ ou político e/ou econômico) que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos “ideais” e, na lógica desses poderes, conseqüentemente, da sociedade. A escola tem como ação fundamental a uniformização da cultura (CORREA, 2000, p. 74).

No discurso dos professores, da escola pesquisada, aparece essa visão, quando diferenciam a escolarização da educação, conforme verificamos a seguir: *“Diferencio mais, diferencio escolarização, educação e aprendizagem. Para mim escolarização está associada ao tempo de permanência de um indivíduo nos bancos escolares, alguns com grande adaptação a esse tipo de atividade. A Educação está associada a comportamento e atitudes tomadas na relação entre pessoas e ao processo de aprendizagem formal reconhecido e organizado pelo Estado. Por fim, a aprendizagem é o processo de incorporação de novos saberes e fazeres por uma pessoa, o qual ocorre ao longo de toda a vida, inclusive na escola”* (Professor T).

Outro professor entrevistado expressa a seguinte visão: *“Penso que escolarização é a transmissão de conhecimento técnico. Educação vejo como algo mais amplo, formação de caráter, indivíduo, cidadão”* (Professor V). Essa idéia de educação como sendo processo mais amplo que a escolarização também aparece na expressão de outro professor: *“Considero educação algo mais amplo. A escolarização é um dos aspectos da educação, que trata com a educação formal, a democratização do conhecimento acumulado”* (Professor Y).

A necessidade imposta de escolarização está assim justificada por Beltrão(2000, p.84):

É benéfica à máquina essa crença, já que ela (escola ou universidade), apoiada pelo discurso da Pedagogia, sempre apresenta a si mesma como o único espaço institucionalizado válido do conhecer e, em consequência, do alcançar a criticidade por etapas, que coincidirão (e não por acaso) com os seus (de)graus. Por isso, a fabricação de uma “interioridade” denominada consciência funciona plenamente como verdade útil para a escolarização e seu trabalho de disciplinar e normalizar os corpos.

Para uma reflexão acerca da real necessidade da escolarização, vale citar Illich (1976b, p. 99): *“A era da escolarização teve início há cerca de duzentos anos. Foi, aos poucos, medrando a idéia de que a escolarização representava um recurso indispensável para que o indivíduo se tornasse um membro útil da sociedade. A esta geração cabe a tarefa de enterrar este mito”*.

4.9 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE QUALIDADE TOTAL

A Qualidade Total pode ser entendida como um conjunto de princípios e procedimentos de gestão, que deslocam o controle de qualidade do produto para o processo. No início dos anos 90, esses princípios estavam em alta no meio acadêmico e empresarial e foram implementados vários programas nos órgãos de governo, inclusive no Ministério de Educação. No CEFETSC, houve a tentativa de implantar um programa de qualidade total, que não teve continuidade. Creio que não sobrou muito dessas tentativas, a não ser alguns “vestígios” que podem ser encontrados em alguns termos presentes na Reforma do Ensino Médio e Técnico (Professor Z).

Como já evidenciamos anteriormente, atualmente a palavra da “moda” no mundo da educação é: “qualidade”. Constituindo-se como objetivo prioritário à qualidade da educação esta se converteu em uma meta compartilhada por todos. “Qualidade” é uma palavra de ordem mobilizadora, um grito de guerra em torno do qual todos devem juntar esforços.

Na Instituição CEFET-SC/SJ, este discurso é visto por um dos professores entrevistados da seguinte maneira: *“Vejo o discurso da qualidade total como uma ideologia, a qual busca culpar as pessoas e instituições por seus fracassos (os quais na maioria das vezes estão relacionados com o contexto onde a instituição ou a pessoa está) e a jogá-las para um processo de busca incansável e sofredora de algo irrealizável. Quanto a sua presença no CEFET-SC, percebo a presença do mesmo no discurso de gestão, vindo acompanhado com outros de mesmo teor: empreendedorismo, educação continuada, empregabilidade, planejamento estratégico... No curso de graduação de tecnologia em redes multimídia e telefonia o mesmo aparece principalmente nas ementas das disciplinas de administração”* (Professor T).

O professor tece críticas ao discurso da qualidade total ressaltando que o Curso Superior de Tecnologia, de certa forma, imbui-se desse ideário e associa-o ao discurso da qualidade ao da gestão participativa, do qual trataremos adiante.

Silva (1994, p. 21) nos traz uma compreensão política das implicações que a idéia de “qualidade total” impõe à educação:

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernidade”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital.

A preocupação frente à retórica (participação, definição dos objetivos e metodologia educacional) presentes na concepção de gestão de qualidade total é assim expressa por um dos professores: *“Eu sempre associo Qualidade Total com controle ideológico. Na verdade, sob a égide da qualidade, o que sempre se buscou foi incremento da produtividade e majoração dos lucros. Engana-se o funcionário com aquela história de ‘cliente interno’, mas o essencial da relação de trabalho, que é a exploração da mais-valia, não se altera. Creio que o conceito de QT já esteve mais em evidência em nossa escola. Isso foi há alguns anos. Chegou-se até a implantar um programa. Mas hoje é algo que não aparece tanto. No curso médio, o conceito de Qualidade Total não fundamenta nosso trabalho”* (Professor Y).

As implicações decorrentes deste discurso e a possibilidade de se fazer uma outra escolha, são assim enfatizadas por Silva (1994 p. 21):

Os “clientes” estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, A “gestão de qualidade total” impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria idéia de *qualidade total*, o que equivaleria a rejeitar toda noção neoliberal de educação.

4.10 O DISCURSO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE GESTÃO PARTICIPATIVA

Entendo a gestão como uma oportunidade de conhecer uma estrutura e poder de certa forma propor modificações. Este é o diferencial. Dentro da escola temos o colegiado, e o grêmio onde os alunos podem participar, só que muitas vezes eles não estão preparados para participar. Por isso acho importante antes conhecer toda estrutura da Escola para depois poder participar (Aluno I).

Vimos que, no modelo taylorista, a qualificação profissional era dada pela própria empresa e cabia à escola a função disciplinadora, papel que cumpria exemplarmente: a de formar corpos dóceis. No contexto do modelo produtivo toyotista, que busca a qualidade total, a qualificação continua em serviço, mas exige a capacidade do indivíduo de transitar por uma parcela maior do processo, e, como atribuição para escola, exige-se que ela forme elementos participativos. Como decorrência dessa necessidade, cria-se o conceito de gestão participativa, cuja concepção pressupõe dois mecanismos básicos – a participação da coletividade em alguma das etapas do processo decisório sobre o trabalho e a delegação de mando via representatividade, com a finalidade de desestabilizar a ação autoritária (KASSICK, 2000, p.101-102).

Alguns alunos entrevistados, ao falar em gestão participativa, dão muita ênfase à questão da participação: *“Ao meu ver na gestão participativa, todos os segmentos da Instituição se envolvem nas discussões, têm liberdade para discutir, aprovar ou reprovar decisões, na busca de uma Instituição democrática de ensino de qualidade. No CEFET-SC/SJ este tipo de gestão é fundamental e, se ela funcionar adequadamente, a escola terá muitas melhoras”* (Aluno J).

Na compreensão de um outro aluno, a *“gestão participativa é a que ocorre na escola. Quando eles pensam em distribuir a parcela de dinheiro que vem para a escola isso é votado em conselho com a participação dos alunos, professores e técnicos administrativos. Ela deve*

continuar assim. É certo que tem coisas que não deveriam passar pelo conselho, coisas pequenas, como trancamento de matrícula, mas hoje isto está mudando” (Aluno C).

Existe, também na percepção de alguns alunos, um certo desconforto em relação à experiência vivenciada com este tipo de gestão, que passa pela questão de respeito e responsabilidade na gerência das ações pelos indivíduos: *“A descentralização do poder, às vezes pode causar corrupção e desestabilização do sistema, por causa da cultura das pessoas; as pessoas não agem de boa fé. De certa forma somos corruptos. Se fossemos honestos não compraríamos CD pirata, porque sabemos que a pirataria sustenta, muitas vezes, o crime organizado. Quando se ganha dinheiro, está tudo bem, mas no prejuízo só se sabe acusar o outro. A questão da gestão participativa é muito complicada. Quando as pessoas agem de boa fé é uma coisa muito boa, é democracia, mas como a maioria não age de boa fé é complicado. Se as pessoas na maioria não agem de boa fé, então, mais vale colocar nas mãos de poucos “honestos” o poder. Aqui no Colégio as áreas são muito fechadas, existe um certo monopólio de poder (setores). Existe na escola a participação dos alunos no Colegiado e em outros fóruns de discussão, mas a participação é pequena. Votamos até em diretor.” (Aluno D).*

Na visão geral dos professores, a gestão participativa significa a possibilidade de participar, como aparece nestas falas: *“Gestão participativa é a possibilidade de professores, servidores e alunos intervirem na gestão da instituição. Este sempre foi um dos pontos positivos que avalio em nossa escola, cuja trajetória foi muito marcada pela participação e aprendizado nesta área. O próprio regimento de nossa instituição contempla várias instâncias de decisão coletiva, como conselhos, colegiados e assembleias” (Professor W); “Numa gestão participativa, as diretrizes da instituição e as linhas gerais de trabalho são debatidos e decididos em instâncias coletivas. Para que esse tipo de gestão funcione bem, não somente os fluxos de decisão, mas também os fluxos de informação têm que estar bem*

definidos. Sou plenamente favorável à gestão participativa e entendo que esse tipo de gestão é uma das características marcantes do CEFETSC-SJ” (Professor Z).

Neste aspecto, convém citar uma reflexão que nos traz Kassick (2000, p. 106): “Convém lembrar que o discurso da gestão participativa, quando muito, insurge-se contra a intensidade autoritária contida nas decisões que são exteriores aos sujeitos e não contra a estrutura social que assim os organiza e os dispõe à sua mercê.”

Alguns professores ressaltam aspectos positivos e negativos deste tipo de gestão, como se pode ver nesta resposta: *“Para mim, gestão participativa é aquela que busca envolver a todos nos processos de decisão. Sei pouco sobre os princípios teóricos subjacentes a esse tipo de gestão. Aqui na Escola temos várias iniciativas de gestão participativa. De forma geral, as decisões mais importantes são submetidas a fóruns constituídos por representantes dos segmentos da escola (alunos, servidores administrativos e professores). A gestão participativa é boa, pois é mais democrática. Por outro lado, o processo decisório tende a ser bem mais lento”* (Professor Y).

Para Kassick (2000, p. 102), a questão da representação é assim vista: “Trata-se do interesse da organização em administrar suas decisões de forma a obter sempre a conformidade e o consenso, antecipando-se ao conflito, sem contudo abrir mão de determinar o que a coletividade, via representação, deverá administrar.”

A lentidão no processo decisório também é evidenciada por outro professor, que cita aspectos subjacentes a esse processo, no que diz respeito a conflitos e manipulações: *“Para mim gestão participativa é um processo administrativo que privilegia a decisão baseada em consulta aos profissionais da instituição e que é tomada em fóruns colegiados representativos dos mesmos profissionais. Para tanto, além da consulta nos momentos de decisão, são necessários cargos eletivos e acesso fácil à informação. [...] Apesar de uma maior demora no processo de decisão, vejo que o resultado é mais democrático e fornece maior transparência*

nas tomadas de decisão, evitando o apadrinhamento e dificultando o favorecimento ilícito. Por outro lado, não elimina os conflitos de grupos e não é imune a manipulações” (Professor T).

Vemos em Kassick (2000) uma preocupação com esses discursos, em relação à gestão participativa:

Esse discurso participacionista não se propõe revolucionário, mas reformador; porque busca apenas atenuar a pressão autoritária sobre os indivíduos e não alçá-los à condição de sujeitos de seu próprio processo. Propõe a participação no esquema já posto, ou seja, é concessão no sistema pelo próprio sistema, como recurso para amenizar as conseqüências do autoritarismo organizacional sem alterar-lhe a causa – a organização heterogestionária da sociedade (KASSICK, 2000, p. 106).

Ao ressaltarmos o discurso sobre gestão participativa na Instituição CEFET-SC/SJ, nossa intenção recai na busca de como tal discurso foi parar na escola e, com isto, apresentar a comunidade escolar não apenas os aspectos negativos a ele relacionados, mas como bem diz Foucault (1997), apresentar o poder e a realidade que ele produz.

4.11 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE

É um processo importante e funciona adequadamente em nossa Escola (Professor Z).

Já evidenciamos que o discurso de formação contínua ou formação permanente se insere dentro dos discursos inerentes à Sociedade de Controle. A formação continuada é uma exigência cada vez mais freqüente na vida dos indivíduos, conforme explicita Costa (2004, p.2):

[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiram terminar coisa

nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente.

No CEFET-SC/SJ, o processo de formação permanente nos discursos dos professores passa mais pelo estudo e a investigação autônoma, realizada muitas vezes como o auxílio e o apoio da Instituição, não por imposição, conforme expressa um professor: *“Principalmente na área tecnológica existe a necessidade de atualização constante. Aqui na escola, dentro do grupo de telecomunicações, ocorre a capacitação dada pelos próprios colegas, e também existe uma política de capacitação entre os professores do curso. Existem critérios para se definir as dispensas”* (Professor X). Outro professor vê a formação continuada como contingência de um mundo em evolução: *“Acho que é muito importante que as pessoas se mantenham estudando. Afinal, quase tudo no mundo muda, conhecimentos científicos, relações sociais, tecnologias. Portanto, o conhecimento que hoje é útil, pode não servir de nada no futuro; da mesma forma, situações novas podem exigir aquisição de novos conhecimentos. Não tenho dados para afirmar se a formação continuada funciona ou não a contento em nossa escola”* (Professor Y).

Uma crítica a essa necessidade de formação permanente aparece em César (2004, p. 105):

Essa perspectiva de conhecimento implica que os profissionais da educação necessitam estar em uma condição contínua de aprendizagem, isto é, de treinamento, para que possam acompanhar as mudanças e sejam capazes de aplicá-las nas situações de ensino. Infelizmente, a condição de investigação permanente que está sendo imposta aos profissionais da educação se perde na medida em que este profissional perde a confiança na sua própria formação, tendo a impressão de que esta não lhe serve mais.

Um dos professores entrevistados também critica a necessidade de formação permanente: *“Encaro a formação continuada, entendida como um processo de contínuo retorno aos bancos escolares, como mais um item da ideologia que culpa exclusivamente o indivíduo pelo seu fracasso profissional e ainda coloca em suas costas a responsabilidade*

por buscar e pagar novos meios para atualização profissional. Desta forma, esconde a realidade de diminuição dos postos de trabalho” (Professor T).

Com as evidências destes discursos sobre formação permanente, resta-nos o questionamento de Gallo (2003, p.112), que pode servir como um alerta aos professores:

Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação?

4.12 O DISCURSO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA

Acho que apesar deste tipo de ensino [a distancia] já estar bem avançado e ser muito válido, a presença do professor é fundamental para tirar dúvidas e discutir os problemas (Aluno J).

O discurso sobre o ensino a distância também se insere na instituição escolar como um dos mecanismos da sociedade de controle. Esta modalidade de ensino suprime a necessidade do confinamento, imposto a escola como técnica do poder disciplinar, e abre espaço para as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, onde se procura ensinar com “eficiência” e “eficácia” pressupostos associados à busca de qualidade total.

A visão de ensino a distância vinculado à “eficiência” é assim evidenciada por um dos alunos: “[...] acredito que com a evolução de tecnologia isso se torne uma prática mais eficiente e funcional do ponto de vista do reconhecimento da formação desses alunos” (Aluno M).

Um dos professores entrevistados procura enfatizar a visão mercantilista, vinculada ao ensino a distância: “Tenho dúvidas quanto à eficiência do ensino a distância. Além disso, muitas vezes, vejo como uma das forma de mercantilizar o ensino” (Professor W).

Muitos alunos dizem que o aproveitamento no ensino a distância depende muito do aluno que faz o curso, enfatizando que a relação professor/aluno é muito importante para o processo de aprendizagem: *“Ensino a distância depende muito do aluno; o professor na sala pode dar auxílio a todo o instante; [...] a relação professor aluno é muito importante; para conversar, tirar dúvidas na hora, o aluno precisa contar com o professor a todo instante”* (Aluno B).

A ênfase nas relações humanas e na interação entre aluno e professor como fator preponderante para as situações de aprendizagem, que se evidencia nos discursos dos alunos pesquisados, vai ao encontro da proposição de Illich (1976a, p. 24): *“O homem precisa de uma ferramenta com o qual trabalhe, e não de instrumentos que trabalhem em seu lugar.”* Esta proposição do autor, passa pela importância do contato do aluno com o professor: ser humano e não máquina de ensinar. Esse ponto é muito bem captado por um aluno: *“Eu acho válido para quem tem disciplina de estudar sozinho em casa. No entanto, o contato com o professor humaniza a relação. A sociedade está cada vez mais se isolando, pessoas estão diminuindo muita a sua convivência com o social; as máquinas como a TV, computadores estão desintegrando as relações. Tu olhares nos olhos das pessoas é muito importante, principalmente no ensino; o professor é um guia pro aluno. A convivência com o professor e com teus colegas de classe humaniza a relação e isto é muito importante para o ensino.”* (Aluno E).

Para os professores, a modalidade de ensino a distância pode ser válida, dependendo de quem faz e da área em que seja oferecida, como indica um professor: *“Há situações em que o ensino a distância se torna a forma mais eficiente, assim como existem situações em que a presença é fundamental. Não vejo as duas modalidades como excludentes, podendo mesmo ser complementares. O tipo de curso que se quer ministrar, o perfil desejado para o profissional ou concluinte a ser formado, o perfil dos alunos que se quer atender, os recursos*

disponíveis e tantas outras variáveis é que irão definir a modalidade mais adequada”
(Professor Z).

Para encerrarmos os discursos sobre o ensino a distância, vale pensar sobre esta citação de Illich (1997a p. 87):

Põe-se a pergunta sobre o que deve a gente aprender e, em seguida, investe-se num instrumento a fim de ensinar. Valeria a pena aprender a perguntar, em primeiro lugar, quais são os tipos de ferramentas que a gente deseja, se queremos ir ao encontro do outro, do desconhecido, do estrangeiro do passado. Os professores de ofício riem-se perante a idéia de que as pessoas podem tirar mais vantagem do livre acesso às ferramentas do saber que seu ensino.

4.13 O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

No caso de áreas tecnológicas vejo como uma excelente maneira para auxiliar o professor a selecionar os conhecimentos que devem ser ensinados, dando a estes conhecimentos uma função explícita, relacionada à atividade profissional (Professor W).

Os cursos superiores de tecnologia estão diretamente vinculados ao atendimento das demandas do mercado e da sociedade. Assim, para a estruturação dos currículos dos referidos cursos, a Instituição buscou identificar as competências necessárias para a formação do profissional exigido pelos postos de trabalho. Esse procedimento atende ao exposto na legislação pela Resolução CNE/CP nº 3 (de 08/12/2002, publicada em 23/12/2002), em seu artigo 6º:

A organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

Notamos no discurso presente na legislação e, portanto, no projeto do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia do CEFET-SC/SJ, o termo competência, cuja complexidade vemos presente nos conceitos aqui evidenciados. Na área de educação e trabalho, Deluiz (apud DEPRESBITERIS, 2001, p.2) nos mostra que a palavra “competência” surgiu:

[...] no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem passa a ser orientada para a ação e a avaliação das competências baseia-se em resultados observáveis.

Moreto (apud SCREMIN, 2002, p.25) define o termo competência “associado à estrutura resultante do desenvolvimento harmônico de um conjunto de habilidades e que caracteriza uma função específica”. Já a habilidade, para o mesmo autor, está “associada ao ‘saber fazer’ algo específico, sempre associado à ação, ou física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém” (MORETO apud SCREMIN, 2002, p.25).

Nosso questionamento aos professores acerca dos cursos estruturados por competências passou pela necessidade de perceber como são os discursos de verdade proferidos por eles a partir desta nova estruturação dos cursos oferecidos pela Instituição, particularmente o Curso Superior, com organização curricular por competências.

O que se percebeu é que não há evidências de rejeição a tal organização do currículo do curso, apenas com algumas ressalvas: *“Acho que a estruturação de um currículo por competências funciona bem para áreas instrumentais, nas quais é possível isolar e detalhar competências/habilidades. Na área de humanas, uma estruturação assim é impensável. Especificamente na disciplina de Português, também não acho que um currículo por competências seja indicado. As competências envolvidas em linguagem formam um conjunto*

vasto e operam em sincronia, de forma interdependente. Então, fica muito difícil, senão impossível, trabalhar/avaliar tais competências isoladamente” (Professor Y).

Um outro professor traz um elemento bastante interessante ao evidenciar a forma como se organiza o currículo, aspecto, segundo ele, fundamental na constituição de um projeto de curso: *“É um currículo padrão, não difere muito de cursos organizados por objetivos, tem a vantagem de deixar mais claro a função de cada disciplina. Acredito também que é um currículo bastante atualizado e bem articulado, porém credito a sua boa estrutura ao processo participativo de construção do mesmo, não a sua organização por competências”* (Professor T). O que podemos notar neste discurso é a percepção do professor quanto à necessidade de se organizar o currículo por competência. Esse aspecto é ratificado por Popkewitz (1994) quando diz que o currículo é uma imposição do seu construtor (com sua concepção de mundo), que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através de mecanismos disciplinares sutis de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Um aspecto evidenciado por um professor merece destaque em nossa investigação, pois vincula competência e avaliação: *“Acho interessante, pois assim se especifica melhor os critérios para se avaliar”* (Professor X). Essa reflexão do professor vai ao encontro do que Depresbiteris (2001, p.2) vê como avaliação de competências:

A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. Esses recursos dizem respeito aos saberes, saber fazer e saber ser relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo, comportamento ético.

Com esse conceito, fica evidente que o professor que desenvolve o currículo por competências tem uma série de elementos para, se assim achar necessário, “julgar” o alcance

das competências previstas. Ou seja, isso acaba sendo um facilitador para a tarefa de classificar, avaliar.

Também, os discursos dos professores enfatizam a necessidade de integração entre as áreas, conforme explicita um professor: *“É interessante, mas para ser implementado satisfatoriamente, deveria haver uma maior integração entre os professores da turma. A competência não está vinculada a uma determinada disciplina e sim a um contexto mais amplo. Todas as disciplinas deveriam estar congregadas no sentido de contribuir para que uma determinada competência fosse alcançada. Acho que, na prática, ainda trabalhamos muito com o sistema organizado por objetivos específicos”* (Professor S). Para Gallo(1996, p.8) a preocupação expressa pelo professor é assim ratificada:

Didaticamente, a organização do conhecimento em disciplinas, que cristaliza-se nos currículos escolares, facilita o acesso dos estudantes a esses saberes. Tanto é assim que toda estrutura burocrática escolar está montada sobre essa compartimentalização. Nesta perspectiva, cada professor é um arquivista especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar aos alunos o acesso às informações ali contidas. O argumento pedagógico subjacente é torna-se mais fácil também para os alunos o acesso e a compreensão do conteúdo curricular, uma vez que se opera com aquele mecanismo lógico cartesiano fundado na análise (divisão). Por outro lado, temos o efeito pernicioso da compartimentalização: os estudantes – e mesmo os professores – não são capazes de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre as várias gavetas dos arquivos.

Sobre este assunto convém citar Illich (1976a, p. 108), segundo o qual é preciso que se torne “sensível a relação entre o homem e a ferramenta, depois torná-la nítida, a identificar os recursos de que dispomos e os efeitos que podem conseguir-se com seus vários usos”.

4.14 O DISCURSO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO

Acho que ela [a avaliação] não exclui, nem discrimina, salvo algumas exceções que existem em todas as instituições.(Aluno J).

Aplicando a noção do “racismo” apresentada por Foucault (apud SÁ, 2002, p. 36) à situação da educação/escolarização, Illich (1976a) conclui que a escola, ao herdar da indústria o modo de produção racionalizado, põe em ação mecanismos de exclusão e discriminação:

O modo industrial de produção foi plenamente racionalizado, pela primeira vez, por ocasião do fabrico de um novo bem de serviço: *a educação*. A educação converteu-se na busca daquilo de que ia nascer: um novo tipo de homem, requerido pelo meio, modelado pela magia científica. No entanto, a maioria dos alunos não eram dignos de atingir os mais altos graus da iluminação, sendo necessário excluí-los do jogo, por inaptos para levarem a verdadeira vida, oferecida neste mundo criado pelo homem.(ILLICH, 1976a, p. 35)

Esta exclusão se estabelece através do biopoder, que tem como responsabilidade a saúde da população. Para Sá (2002, p. 36), trata-se de racismo como condição de aceitabilidade do direito de matar em uma sociedade de normalização. Segundo a autora,

[...] quando Foucault refere-se a “matar”, ele não está pensando apenas no assassinato direto, mas também em tudo que pode ser morte indireta, ou seja, no fato de expor as pessoas à morte ou de multiplicar para alguns o risco de morte, ou simplesmente a morte política, a expulsão.[...] É o racismo que diz quem “deve morrer” e quem “deve viver”, qualifica as raças (boas/ruins) mostra diferenças entre grupos, produz uma censura biológica (SÁ, 2002, p.36-37).

Vamos observar, no curso superior oferecido pela Instituição CEFET-SC/SJ, este tipo de racismo, de exclusão, de discriminação, contemplado no discurso de um dos alunos entrevistados, que evidencia a opção do turno em que o curso é oferecido como uma forma de exclusão: *“Mas o curso sendo no período vespertino impede que alguns alunos, geralmente aqueles que precisam trabalhar, trabalhem. A proposta do curso era de atender a comunidade..., a comunidade que não precisa trabalhar? Algumas pessoas que poderiam*

pagar um curso estão aqui (que é um direito), de certa forma eles tiram o direito de pessoas que não podem pagar. Eu não vejo ninguém injustiçado aqui. O objetivo do curso era dar ensino de qualidade e gratuito para as pessoas que não poderiam pagar, mas se tem gente que pode pagar e está aqui, então é porque está tirando o lugar de quem não pode pagar” (Aluno D).

Também observamos, na fala de um dos entrevistados, como forma de discriminação, o atendimento dado aos alunos que vêm sem a “base” necessária para o acompanhamento do curso: *“Os alunos que vêm de outras escolas, muitas vezes não tem a base necessária para acompanhar as aulas. Os professores quando colocam o conteúdo e alguns alunos não estão preparados, pode se concretizar uma espécie de exclusão. Poderia haver alguma forma de nivelamento para eles, coisa que já ocorreu em outras épocas. Vejo que o grande problema do ensino é a falta de base que alguns trazem. Em 1980 a gente tinha o nivelamento, alunos ficavam até 2 anos no nivelamento; talvez seja uma solução. Pode aumentar o tempo de conclusão do curso, isto o aluno deve decidir. É preciso conversar com os alunos com dificuldades e identificar as causas”* (Aluno A).

Outras formas de exclusão foram percebidas por eles foram as seguintes: *“Ocorre evasão devido a idade dos alunos; os alunos mais velhos precisam trabalhar. Eu já recebi auxílio transporte e não conseguiria estudar aqui sem este auxílio. Também a escola oferece para os alunos que precisam vale alimentação e bolsa de trabalho”* (Aluno B); *“A escola faz mais do que necessário, e até por isso tivemos uma espécie de nivelamento. Nosso exame de classificação é muito concorrido. Os alunos que são mais desfavorecidos ficam fora da escola”* (Aluno C). Notamos aqui a expressão do racismo, de exclusão, que é anterior à entrada dos alunos na Instituição, mas que está inserida no contexto escolar. Alguns alunos que pararam de estudar por algum tempo trazem dificuldades para o acompanhamento das

atividades propostas, e o processo de ingresso é feito através de prova seletiva/classificatória altamente excludente.

Para instaurar o “racismo” ou a exclusão – deixar viver (permitir continuar na escola) ou matar (excluir os indesejáveis ou não deixá-los entrar) –, a escola se apropria de mecanismos disciplinares, conforme explicita Foucault (1997 p.152):

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos.

É esta a realidade com a qual se deparam muitos estudantes todos os anos, quando enfrentam o vestibular: uma penalidade, que compara diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui.

Para os professores, de maneira geral, a escola não discrimina: “Ao contrário, acredito que a escola é a maior fonte de inclusão social que existe” (Professor Z). Entretanto, elementos de seu discurso comprovam algum tipo exclusão: “Como ocorre em várias instâncias da sociedade, há também em nossa escola exclusão/discriminação, por parte das pessoas (professores, alunos e servidores), de alunos pobres, negros e também portadores de deficiência. Isto ocorre apesar de nossa escola ser totalmente gratuita e dos poucos programas de bolsa e auxílio que a escola oferece. Talvez faltem ações específicas, junto aos professores, servidores e alunos, com vistas a minimizar este tipo de discriminação” (Professor W); “Acho que a escola hoje é bem mais inclusiva que o era até os anos 60. É comum alardear-se a qualidade da educação naquela época, mas costuma-se esquecer o fato de que a escola – especialmente a partir do antigo ginásio – atendia essencialmente as classes média e alta. Pobre só cursava o primário, quando muito. Nesse sentido, então, a

escola hoje trabalha mais a inclusão. Mas os alunos pobres ainda são discriminados das mais variadas formas. Por exemplo, impõe-se uma variedade padrão da língua portuguesa como sendo a correta. Mas quanto mais pobre o aluno, mais sua fala tende a se afastar dessa variedade. Rejeita-se a língua do pobre, sua cultura, seus valores.” (Professor Y).

Na visão de Illich (1976b, p. 93), a pretensa inclusão atestada na fala acima, é para poucos:

O número de clientes anualmente diplomados pelas escolas é muito inferior ao dos desistentes frustrados, convenientemente qualificados por seu insucesso para serem absorvidos pelos açambarcadores do trabalho marginal. A íngreme pirâmide educacional daí resultante define uma racionalização para os níveis de posição social correspondentes. Os cidadãos são “escolados” para ocupar os seus respectivos lugares. O resultado desta concepção transparece nas diversas formas de discriminação politicamente aceitáveis e que beneficiam a uns poucos vencedores.

Illich (1976a) ressalta que se instituiu como normal a escolarização, e não fazer parte dessa “normalidade” significa ser excluído e discriminado. A “normalidade” é muito bem-vinda quando se quer justificar o direito de “matar”, ou seja, de ver longe quem pode incomodar:

A redefinição do processo de aquisição do saber, em termos de escolarização, não só justificou a escola, dando-lhe uma aparência de necessidade, como também, simultaneamente, criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, e uma nova espécie de segregação social, a discriminação daqueles que carecem de educação por parte dos orgulhosos por a terem recebido. (ILLICH, 1976a, p. 36)

4.14 OS DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO

4.14.1 As práticas de avaliação e a discriminação

Absolutamente [as práticas de avaliação não discriminam]. É claro que alguns alunos têm maior disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos, mas são disponibilizadas diversas oportunidades de atendimento, esclarecimentos e recuperações para todos (Professor U).

Os alunos entrevistados evidenciaram de maneira geral que não vêem discriminação nas práticas utilizadas pelos seus professores para avaliar: *“Não, as avaliações sempre estiveram no alcance de todos os alunos, independente de condição financeira”* (Aluno M); *“As práticas de avaliação não são discriminatórias; buscam fazer com que os alunos apreendam”* (Aluno A).

Convém ressaltar, entretanto a questão levantada por alguns alunos, no que se refere ao poder que o professor “tem ao avaliar” que, em dependendo da situação, pode suscitar diferenciações. Caracterizar-se-ia assim, uma forma de discriminação, conforme evidencia um dos alunos entrevistados: *“Às vezes de maneira sutil, um professor não vai com a cara do aluno, e de certa forma acaba influenciando em suas avaliações”* (Aluno H).

A questão discriminação, também pode estar associada aos critérios (subjetivos) adotados pelos professores como se evidenciou nesta fala: *“Não acho que favorece alguns em detrimento de outros. Mas está muito nas mãos dos professores decidir quem passa ou não. Apesar de parecer estranho a minha colocação, o fato de um professor fazer apenas duas avaliações sobre um determinado tema e outros fazerem três ou quatro, demonstra isso. Acho que o aluno deve ser avaliado por média e não pelo sistema atual e muito menos deixar nas mãos de um professor uma avaliação tão subjetiva como é hoje”* (Aluno F).

Foucault (1996a, p. 38-39) traz uma compreensão para este ritual no qual o professor se apodera “da autoridade” para definir padrões de normalidade:

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define-se os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficiência suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Alguns alunos, referindo-se à questão da avaliação também evidenciaram a exclusão/discriminação no processo de ingresso ao curso, que se dá através do vestibular: *“O acesso é que às vezes pode ser excludente (vestibular). Aqui por enquanto, a concorrência não é muito grande e permite o acesso de muitos alunos (inclusive alunos mais carentes)”* (Aluno E).

Uma outra forma de discriminação associada às práticas de avaliação é evidenciada por um dos alunos: *“Eu não diria classe social, eu diria capacidade mental. As práticas de avaliação cobram dos alunos a capacidade de memorizar. O ensino de maneira geral avalia quanto o aluno sabe decorar. Decora o modelo, a opinião de outro e tem que colocar na prova. Avaliar é saber a opinião de outra pessoa? Eu acho errado! No geral se ensina tudo e não se explica nada. Esse é o problema: não se ensina o porquê das coisas. O ensino em geral não desenvolve a capacidade de pensar, diz uma coisa (a opinião de outros), sem saber o que se pensa sobre aquilo, e cobra na prova, sem compreensão.”* (Aluno D).

Vimos, nesses discursos, que o exame em toda a sua extensão, incluindo aqui os vestibulares e formas de ingresso através de concursos, enfatiza conhecimentos e formas de apropriação que não priorizam o favorecimento do livre desenvolvimento das potencialidades de quem aprende, excluindo aqueles que não se adaptam e/ou não se enquadram ao sistema institucionalizado.

Este sistema institucionalizado, estando de posse de comunicações reguladas, procura assegurar a aprendizagem e a aquisição de atitudes e, evidentemente, diferencia e hierarquiza, a fim de incluir/excluir os alunos. Para Foucault (apud DEACON E PARKER, 1999, p. 103):

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamentos é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, a hierarquia piramidal).

Para os professores, em sua maioria, as práticas de avaliação não são discriminatórias, como se evidenciou na fala deste professor: *“Eu acho que não. A avaliação é necessária, não só para verificar rendimentos, mas também para o próprio professor repensar ou reestruturar sua prática pedagógica. Seria discriminatória se fosse diferenciada”* (Professor S).

Um aspecto, que apareceu nas falas, mas que os professores não caracterizaram como discriminação em relação às práticas de avaliação, é a falta de condições financeiras, que pode, segundo os professores, dificultar a permanência dos alunos na escola: *“Não, as práticas de avaliação escolares privilegiam os alunos que melhor se adaptarão ao ambiente escolar, isso não está associado a avaliação, está mais associado a falta de condições de permanecer no ambiente escolar dos alunos de redes mais baixas”* (Professor T).

Uma relação, muito importante, foi enfatizada por um dos professores entrevistados e abrange um aspecto de discriminação. Alguns alunos chegam à Escola e não encontram nenhum tipo de saber que diga respeito às suas origens: *“Sim [a escola discrimina]. A escola trabalha com um conjunto de conhecimentos que é mais facilmente apropriado por alunos oriundos de famílias com alguma cultura formal. Os pobres, que não detêm esse lastro de cultura, vêem-se discriminados”* (Professor Y).

Foucault (1997, p. 160) ratifica esse discurso, evidenciando o exame como fixação ritual e científica das diferenças individuais:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como oposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, “às notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”.

O que Foucault procura evidenciar é o padrão normatizador utilizado, questão que um dos professores também enfatiza em sua fala; criam-se saberes, formalizam-se os mesmos como úteis e se os impõem a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, desejos e limitações individuais. A vigilância e o exame aparecem e aprovam cientificamente as regularidades, e somente aqueles “iguais” são classificados normais (com os parâmetros estabelecidos). Para os “diferentes”, resta a exclusão.

Neste sentido, Esteban (2002, p. 15) afirma:

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.

Todos esses discursos de alguma forma discriminam e estão presentes nas práticas de avaliação.

4.14.2 O conhecimento sobre avaliação

4.14.2.1 Conceitos sobre avaliação

Avaliar é verificar o que a pessoa aprendeu, testar o conhecimento, o que ela sabe (Aluno E).

Quando questionados sobre o que é avaliar, os alunos evidenciaram, de certa forma, a concepção apresentada em Foucault (1997, p. 168) sobre o exame (avaliação) como um dispositivo de vigilância cujas implicações passam por “anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal distinguir que é *preguiça e teimosia* do que é *imbecilidade incurável*.”

Nas falas dos alunos: “*Avaliar é tomar conhecimento da capacidade do aluno*”; (Aluno B); “[...] *é tomar o conhecimento do que foi passado pelo professor [...], as orientações dele para que o nosso estudo e a nossa captação tenham um valor mínimo necessário para aquele conhecimento*” (Aluno C); “*Avalia-se para saber a capacidade de alguém, mas a forma de avaliar está errada*” (Aluno D); “*Avaliar é saber quem sabe ou não. Para o aluno serve para organizar seus conhecimentos e para o professor para verificar se suas aulas estão rendendo*”. (Aluno G); “*Avaliar é comprovar se o conteúdo que foi passado foi assimilado e entendido pela turma*” (Aluno J); “[...] *medir o grau de compreensão ou construção do conhecimento*” (Aluno L); “*Avaliar é verificar o aprendizado do aluno*” (Aluno N).

Notamos nesses discursos, que estando constantemente vigiados, os alunos se sentem forçados a produzir uma verdade, pois estão permanentemente num estado de “confissão”, tal qual estabelece Foucault (apud MARSHALL, 1994, p. 23):

Somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige [...]: Nós *devemos* falar a verdade; somos constrangidos ou condenados a confessar ou descobrir a verdade. O poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade: ele institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca... é a verdade que faz as leis... somos destinados a um certo modo de viver ou morrer, como uma função dos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder.

Para os professores, esta visão de avaliação descrita pelos alunos e ratificada pela “busca de verdades”, tal como enfatiza Foucault, é evidenciada nas seguintes falas: “*A avaliação é uma ferramenta importante e deve existir tanto para verificação do aprendizado como para verificação do desempenho do professor em sua tarefa de ensino*” (Professor Q); “*Avaliar é ter um feedback do trabalho que foi feito*” (Professor R); “*É verificar a aprendizagem dos alunos e o ensino do professor*” (Professor S); “*Avaliar é inferir, verificar se os alunos conseguiram atingir determinado nível de apropriação de conhecimentos, técnicas e habilidades mentais ou motoras. Faço avaliação buscando realimentar minha ação em sala de aula*” (Professor T); “*Avaliação é necessária e importante. É uma forma de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e possibilita alterar procedimentos para se obter os resultados esperados. O importante é que a avaliação seja um processo contínuo e não apenas pontual*” (Professor U); “*Avaliar é verificar se o aluno conseguiu aprender o que nos propomos a ensinar. Reconheço que essa é uma das tarefas mais complexas que o professor deve realizar*” (Professor W); “*Avaliar, para mim, é obter um retrato (largamente infiel, infelizmente) do andamento do processo de ensino-aprendizagem*” (Professor Y); “*Entendo que avaliar o aluno significa verificar se ele atingiu os objetivos propostos*” (Professor Z).

É importante ressaltar que quase sempre o professor espera o retorno das situações de ensino, que se dá através do exame, para se dar conta do andamento do processo de aprendizagem e efetuar possíveis regulações. Isso caracteriza uma prática de avaliação formativa.

4.14.2.2 Os mecanismos e as formas de avaliação

São realizadas provas. Algumas vezes alguns professores são autoritários quanto aos critérios de avaliação, não considerando a maneira como os alunos chegam aos resultados (Aluno E).

Quando questionados sobre os mecanismos que seus professores utilizam para avaliar, os alunos citaram as provas e testes como os mais utilizados. Mencionaram também trabalhos e relatórios (das atividades de laboratório), observação do comportamento, do interesse e da participação nas atividades em aula e nos laboratórios, conforme esclarece este aluno: “*Os mecanismos são tradicionais como provas, trabalhos, comportamento, interesse do aluno*” (Aluno J).

Os professores entrevistados indicam que utilizam como instrumentos para avaliar os modelos tradicionais, tais como provas e testes. Evidenciaram também que fazem observações em aula e consideram a participação, o interesse, a responsabilidade e assiduidade, requisitos importantes no processo de avaliação, como se vê nesta fala: “*Utilizo os modelos tradicionais, como testes tradicionais. Observo também a participação, o interesse a responsabilidade e a assiduidade*” (Professor R).

Ao analisarmos essas falas, e reportando-as ao pensamento de Foucault (1997, p. 133), notamos as semelhanças entre a escola de desenho para os aprendizes, de 1737, citada pelo autor e os mecanismos até aqui descritos por alguns alunos e professores entrevistados:

Regularmente, os alunos fazem deveres individuais: cada um desses exercícios, marcado com o nome do autor e a data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior. Um livro geral mantido pelos professores e seus adjuntos deve registrar dia por dia o comportamento dos alunos e tudo que se passa na escola; é periodicamente submetido a um inspetor.

Esta citação nos faz lembrar do quanto difícil é operar mudanças no ensino, especialmente em relação às práticas de avaliação. Afinal, a escola referida é de 1737, e

alguns elementos parecem não ter mudado em nada. Neste aspecto, fomos também em busca de possibilidades para mudanças, questionando aos alunos e professores sobre outras formas de avaliar. Entre os alunos, destacamos a seguinte fala: *“Além da tradicional prova, que muitas vezes não é abrangente o suficiente para avaliar os conhecimentos, existem outras formas de avaliação talvez mais eficientes, como trabalhos práticos, pesquisa e até mesmo teatros, seminários e outras formas de arte que os alunos gostem”* (Aluno M).

Muito além de alternativas de mudanças percebemos na expressão de alunos, a possibilidade da não existência de provas: *“Avaliações do tipo prova não são necessárias, o professor tem condições de avaliar só através da participação, que é o ideal”* (Aluno H); *“Eu não gosto de provas. Estudo e não tenho tempo para decorar. A prova avalia o momento. E se não estamos bem no momento? Acho que a avaliação deveria ser através da observação atenta do professor no decorrer das aulas. Avaliar não é questão de dar nota, é verificar se o que foi dito, o que foi ensinado foi realmente captado pelo aluno”* (Aluno I).

Notamos, nesses discursos, a crítica dos alunos às provas que, segundo eles, só privilegiam a “decoreba”, substituindo o prazer de aprender pela obrigação de estudar para se dar bem na prova. Também é digna de nota a sugestão para que os professores realizem uma observação atenta do envolvimento dos alunos em sala. Esta percepção é compartilhada por Garcia (2002, p. 41):

A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias. Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma, forma de responder a uma pergunta, pois na escola cujo valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados “alunos-problema”, e recebem as piores notas.

Isso vem ao encontro do que Stirner (apud ARMAND et al., 2003, p. 6) enfatiza:

O sujeito educado [...] não é o sujeito que sabe repetir ou que conhece as teorias de acordo com lógicas já desenvolvidas e consideradas como políticas de verdade, mas sim um sujeito que sabe querer, que sabe

transformar (transfigurar) o saber em vontade, que sabe identificar o saber que corresponde a sua vontade. Esta transfiguração do saber corresponde a uma não disciplinaridade do próprio saber e de seu não atrelamento a uma política de verdade predefinida, seja ela científica, moral, religiosa etc

Os professores citaram outras formas de avaliar: a) *“Utilizo, além das provas, as atitudes principalmente na execução dos projetos. Procuro não fazer provas conflitantes privilegiando o raciocínio lógico.[...] Trabalhei com projetos e vejo que a coisa rende mais, mas é difícil avaliar pois alguns alunos copiam dos outros, e o quê fazer? Tem a questão do aluno que não quer nada com nada.”* (Professor X); *“Eu não fujo muito do trivial; normalmente avalio com provas e trabalhos. Mas conheço outras formas de avaliação: auto-avaliação; avaliação pelo grupo; avaliação negociada com o professor; observação (pelo professor) da participação nas aulas; assiduidade etc.”* (Professor Y); *“Em geral utilizo o tradicional mecanismo de provas, contudo, no modelo de avaliação por competências procuro trabalhar mais no nível conceitual, com avaliações mais qualitativas, sem a atribuição de notas. Outro recurso que estou experimentando são os mapas conceituais² como ferramenta de avaliação. No caso, acho a ferramenta excelente, em particular para avaliações qualitativas, dando uma boa idéia do entendimento conceitual dos alunos. Entretanto, a partir das avaliações qualitativas que tenho realizado, tenho tido dificuldades em julgar, ao final do semestre, se o aluno tem condições de progredir, já que não temos mais a questão da nota para servir de apoio. O julgamento final acaba sendo definido no conselho de classe, aproveitando a opinião dos demais professores”* (Professor W).

2 Segundo CANTÚ (2005, p. 40-53), em essência, os mapas conceituais provêm uma representação gráfica de conceitos, usualmente representados dentro de retângulos, círculos ou uma “caixa” de outro formato. Arcos conectam conceitos por meio de palavras que especificam uma relação entre os conceitos, formando proposições mediante frases simples, evidenciando as inter-relações entre os conceitos.[...] No processo de avaliação da aprendizagem, os mapas conceituais podem ser utilizados, no início do processo ensino-aprendizagem, no sentido de verificar o que os alunos já sabem sobre determinado assunto. Durante a aprendizagem ou ao seu final, são usados para avaliar a compreensão sobre determinado tema.

Esses discursos nos levam a pensar o como é difícil escapar destes mecanismos tão poderosos: o inquérito, a confissão, o exame, a avaliação, que o saber-poder disciplinar trouxe para dentro da escola, pois,

[...] somos forçados a caracterizar a aptidão de cada, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele, por isso a necessidade de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permite transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame (FOUCAULT, 1997, p. 158).

Uma consideração que achamos oportuna apresentar neste instante é a questão do registro das avaliações. No projeto do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, está previsto como forma de registro das avaliações o conceito A (apto), para os alunos que conseguiram alcançar as competências previstas no plano da disciplina, e o conceito NA (não apto), quando o aluno não alcança as competências previstas. Embora a regulamentação desses conceitos esteja contemplada no projeto de Implantação do Curso e de acordo com o previsto na Organização Didática do CEFET-SC/SJ, já existem iniciativas de adoção, em caráter experimental, dos conceitos A, B, C e D, cujos parâmetros foram assim estabelecidos: O aluno alcança o conceito A quando atinge de 90 % a 100% de aproveitamento; o conceito B, quando atinge de 75% a 89%; o conceito C, quando atinge 60% a 74% e o conceito D quando atinge menos de 60% das competências previstas para a disciplina. Esses “novos” conceitos surgiram em decorrência de discussões e avaliações do Curso, feitas com os professores da Área de Telecomunicações juntamente com os membros da Comissão de elaboração do Projeto do Curso.

Para os alunos, isto representa uma diferenciação importante para sua vida, principalmente quando relacionada ao futuro profissional, conforme explicita um aluno: *“Quanto aos conceitos A, B, C e D, são importantes por fatores externos (questão do currículo), no sentido de fornecer uma comparação com outros. Se não houver diferenciação então ela (a pessoa) concorre em igualdade. É muito importante saber sua condição em*

relação aos outros alunos. Não é competição, é uma comparação; com os conceitos você se compara em relação aos outros e verifica se precisa estudar mais, ou se está dentro do padrão da turma” (Aluno B). Esse aspecto também é contemplado nesta fala: *“As avaliações são importantes para meu currículo. As empresas questionam o A e NA. Os parâmetros são importantes, pois diferenciam. As empresas questionam o A, B, C e D. Evidentemente esses resultados não vão dizer claramente o desempenho que ele [o aluno] terá na vida profissional, mas é um parâmetro”* (Aluno C).

Ao opor comparação e competição, o aluno não se dá conta de que o ato de comparar já implica a competição, a qual irá acompanhá-lo no percurso de sua vida acadêmica e profissional, conforme esclarece Silva (2004, p. 2):

Hoje, mais do que nunca, o sistema escolar se estrutura em função de uma idéia produtivista que envolve docente e discentes numa obsessiva competição: é preciso apresentar resultados. As exigências de títulos e a necessidade de se superar nos exames são cada vez mais intensas. Não há espaço para os 'incapazes', para os que não conquistam titulações. E, mesmo estes, vivem numa espécie de estado hobbesiano onde a lei do mais forte se impõe e os obriga a derrotar seus oponentes, a ser o melhor.

Como já enfatizamos, o estabelecimento dos parâmetros A, B, C e D, acabou sendo um consenso, decorrente de discussões entre os professores da Área de Telecomunicações e da Comissão de elaboração do Projeto de Curso, e é visto pela maioria como uma alternativa que visa aprimorar o registro das avaliações, conforme indica a fala deste professor: *“Eu prefiro utilizar os conceitos A, B, C e D. Em relação a média³ eu prefiro fazer média; ao se trabalhar com competência ele vai para ter um feedback; deve ser avaliado uma por uma. Entre o A e o NA acho muito fechado; A, B, C e D tem uma flexibilidade maior”* (Professor R).

³ O projeto do curso estabelece conceitos e não notas. Também não há como fazer médias entre competências, pois o alcance de uma competência pode requerer habilidades que não estão vinculadas a outras.

De todas as falas apresentadas, vê-se a preocupação com a questão da objetividade e precisão em relação à avaliação. Muitos alunos e professores se angustiam pela falta de parâmetros comparativos. Sobre esse aspecto Barriga (2002, p. 81) alerta:

A objetividade na atribuição de notas não é alcançada recorrendo à estatística. Isto na realidade ajuda o professor a escapar da angústia que a própria atribuição de notas cria. O problema da objetividade está, por uma parte, na dimensão de sujeitos que caracteriza professores e alunos; e pela outra, em que não há forma de que tal nota reflita uma qualidade (aprendizagem).[...] A atribuição de notas se baseia em uma série de arbitrários (não arbitrariedades) institucionais, acadêmicos e pessoais. A nota só é uma convenção através da qual a escola certifica um conhecimento.

E, embora investigações comprovem que a contratação de quem terminou seus estudos independe de suas notas (GÓMEZ apud BARRIGA, 2002, p. 82), esse tipo de registro na máquina-escola, com seus mecanismos disciplinares, serve para qualificar cada um dos comportamentos, cada uma das atividades a partir dos valores opostos bom/mau. Isso permite, por um lado, detectar os desvios e, por outro, para castigar ou recompensar. “Hierarquiza-se ao castigar (fazendo diferenciações a partir do conceito de *mau*, que vão do *regular* ao *péssimo*) e se castiga ao hierarquizar (o conceito de *mau* é um castigo em si mesmo)” (BELTRÃO, 2000, p. 59).

4.14.2.3 As práticas de avaliação e a produção de subjetividade

E importante avaliar, pois você consegue perceber o que está faltando para o desenvolvimento de suas competências (Aluno E).

Para disciplinar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da avaliação, recobrando sua utilização com mil argumentos didático-pedagógicos, mas este se caracteriza por sua marca de poder e controle. Gallo (2003) nos adverte que esse mecanismo é incorporado por alunos e professores, que não admitem a escola sem avaliação. Isto ficou evidente nas falas dos mesmos, quando questionávamos sobre a necessidade de avaliar. A partir das questões

aqui colocadas pode-se indagar então como o “eu” é construído dentro desses discursos pedagógicos e vivenciado na prática de avaliação escolar. Isto é, de que forma professores e alunos introjetam a exclusão como natural e até necessária.

Na busca de respostas a essa indagação, perguntamos aos alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia: Você acha que é preciso avaliar? Suas justificativas passam por vários argumentos, que expressam, por exemplo, a necessidade de avaliação em função das expectativas do futuro trabalhador: *“Avaliar é necessário com certeza; a gente não vai viver sem ser avaliado. Por exemplo, quando [a pessoa] chega em uma empresa [a avaliação é necessária] para saber se ela tem condições para assumir determinada função”*. (Aluno A); *“[...]Todos os alunos precisam de avaliação e querem avaliação. Em termos de profissão, temos que ser 100%”* (Aluno C).

Alguns alunos apontam a necessidade de avaliação em função da associação da mesma à aprendizagem, ou seja, uma forma do professor e o próprio aluno verificar o alcance de suas competências: *“Para o aluno serve para organizar seus conhecimentos e para o professor para verificar se suas aulas estão rendendo. Com isso, ele pode verificar se algum aluno está em defasagem em relação aos outros e encaminhar para o atendimento paralelo”* (Aluno G); *“Acho que é importante a avaliação, pois é uma forma de comprovar que o aluno tem condições de seguir em frente, se deve reforçar em alguns conteúdos e comprovar que o método de ensino está adequado”* (Aluno J) ; *“Sim é preciso avaliar para que se garanta um nível mínimo de compreensão em um assunto.”* (Aluno L).

Também foi apontada a avaliação como forma de coagir o aluno a estudar: *“Se tu não avaliar, o aluno não iria se interessar pelos estudos. Todos aos alunos querem avaliação, não fogem da avaliação. Inclusive querem mais avaliações, e se não haver avaliação pode desinteressar o aluno”* (Aluno C).

Outros alunos admitem a necessidade da avaliação, relacionando-a à qualidade de ensino e à preservação da Instituição: *“É preciso avaliar para se ter uma boa qualidade de ensino”* (Aluno N); *“Avaliar é preciso, para manter o nome da Instituição”* (Aluno D).

Afonso (2000, p. 44) diz que se associa a avaliação a uma espécie de prestação de contas, característica da sociedade atual:

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação por parte dos pais, redefinidos como consumidores, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou produtos) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas.

Também para os professores em geral, avaliar é preciso, conforme se evidencia nas suas falas: *“É preciso avaliar. Estudei e me formei e estou dando aulas dentro deste sistema. Se não for avaliar como será dado esse “feedback” para os alunos? De maneira nenhuma, ninguém vale um número. O que existe é o que ele aprendeu e isso não se pode medir, avaliar-se para que para se obter respostas de seu trabalho e para o aluno de suas conquistas”* (Professor R); *“Vejo a avaliação como o momento em que o professor pode se auto-avaliar, ver até que ponto está conseguindo transmitir conhecimento, catalizar o aprendizado dos alunos. Acho a avaliação importante para o professor”* (Professor V); *“É necessário avaliar, sim. É preciso saber como está o aluno e como está o trabalho do professor, para verificar em que medida os objetivos estão sendo atingidos e efetuar correções de rumo quando necessário.”* (Professor Y).

Como se vê nos discursos de alunos e professores entrevistados do Curso Superior, a presença da avaliação na escola é necessária. E em cada argumento há uma justificativa para sua permanência na escola. No entanto, o que parece não ficar claro é que a avaliação é um mecanismo de saber e poder, de controle. Para a maioria, não há como ensinar sem avaliar.

Isso está evidente nas práticas dos professores e fortemente incorporado aos discursos dos alunos. Para Stirner (apud ARMAND et al., 2003, p. 10), o indivíduo traz consigo “no sangue” o desejo de representar o papel de mestre-de-escola, isto é, o desejo de exercer o poder, de policiar os outros. Para ele, quando a escola consegue introjetar nos indivíduos este papel, ela atinge plenamente seu objetivo.

A partir desta percepção da necessidade de avaliar, fez-se o questionamento para alunos e professores do Curso Superior sobre como eles se sentiam em relação às práticas de avaliação a que são submetidos (como alunos) e a que submetem os outros (como professores). De maneira geral, os alunos entrevistados demonstraram que se sentiam muito bem em relação às práticas de avaliação de seus professores: *“Hoje a gente sente o curso muito bom, um curso onde existe muita cobrança mas que dá oportunidades. Não vejo outros métodos de avaliação, mas sei que tem que ter avaliação; não saberia dizer que outros métodos são eficientes. Quanto aos conceitos praticados hoje, eles levam o aluno à busca de estudar para alcançar um melhor resultado, porque existe um parâmetro, que permite uma comparação, no sentido positivo, e faz com que os alunos procurem alcançar um melhor índice”* (Aluno A); *“O sistema por habilidades e competências é muito bom, pois não se soma ponto referente a determinadas competências com outras, não existe compensação entre competências distintas. Você tem que dominar as competências uma por uma. Quanto aos parâmetros A, B, C e D, ele diferencia, mostra muito mais. E quanto ao currículo, pode ser irrelevante, pois o que conta é a competência da pessoa”* (Aluno E).

Cabe salientar que apenas duas formulações divergiram da maioria. Na primeira, o aluno vê a necessidade de os professores aumentarem o nível das provas, ou seja, elevar o nível de dificuldade das provas: *“As provas deveriam ser bem difíceis, uma prova completamente diferente do que foi ensinado, para ter a certeza que o aluno aprendeu a buscar conhecimento. Se ele sabe é porque aprendeu, demonstrou capacidade de adquirir*

conhecimento” (Aluno D). Na outra, evidencia a displicência embutida na prática do professor, em relação à entrega das avaliações, bem como do processo de recuperação⁴:

“Sobre a forma de avaliação feita hoje, vou dar um exemplo do meu desagrado: Professor A desenvolveu um determinado assunto e fez a avaliação formal (prova). De 16 alunos só um tirou acima de 4,5 (tirou 6,5). O professor A levou dois meses para entregar a prova corrigida e o fez juntamente com sua segunda avaliação onde a maioria se deu bem. Eu faltei todas as aulas deste assunto e tirei 8,0 na prova (estudando a apostila e fazendo uma cola autorizada). No final do semestre, o professor A fez uma última avaliação, marcou as avaliações de recuperação para as três avaliações já feitas e a fazer. Mas o professor A não voltou ao assunto da avaliação para explicá-la aos alunos; simplesmente deu um trabalho. Na segunda avaliação, deu uma prova que foi feita juntamente com a terceira avaliação de recuperação, pasmem, uma semana após a última avaliação. Ou seja, nunca houve recuperação de conteúdo, nunca houve melhor compreensão por parte dos alunos e a maioria esmagadora passou sem saber nada. Isso não pode ser uma boa avaliação, pode?”

(Aluno F).

Em relação ao professores, destacamos alguns depoimentos, que achamos pertinentes à nossa investigação: *“Independente do curso não gosto da posição de juiz, que define a vida escolar do aluno; quanto às práticas vigentes, prefiro trabalhar com projetos e atividades de laboratório, porém, utilizo provas para os conteúdos mais informativos, onde o aluno deve apresentar capacidade de articular um texto sobre o assunto e memorizar informações”*

(Professor T).

⁴ A recuperação de estudos está regulamentada no CEFET-SC/SJ, em sua Organização Didática, a qual prevê que “a recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades pedagógicas, no decorrer do período letivo, que possam promover a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades.” (CEFET-SC/SJ, 2004, p. 14)

Estes aspectos evidenciados tanto pelo professor, quanto pelo aluno F (em seu relato acima) são identificados na essência dos sistemas disciplinares como um pequeno mecanismo penal, assim descrito por Foucault (1997, p. 149):

Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma “falha” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas.

Essa inaptidão o professor, com sua vigilância, tratará de identificar para punir. Mesmo a recuperação, que poderia servir ao aluno, como alternativa de melhor aproveitamento e/ou rendimento, passa a ser utilizada para a sanção normalizadora.

Também é interessante destacar, nas respostas dadas pelos professores, a falta de clareza e unidade quanto ao estabelecimento da forma de avaliação vigente no CEFET-SC/SJ: *“Acredito que a avaliação por competências não está clara para os professores e alunos. Buscamos uma forma diferente de avaliar, mas o processo está em desenvolvimento. Em muitos casos, ainda, a avaliação é clássica. A diversidade de procedimentos é interessante, mas pode confundir os estudantes”* (Professor U); *“Sinto que falta uma unidade maior entre os professores no que se refere à avaliação. Cada professor trabalha ao seu modo, sendo que muitos continuam trabalhando com notas e médias, o que me deixa contrariado, e tratando de curso por competências* (Professor W).

De certa maneira, percebemos uma falta de sintonia, em relação à prática de avaliação; se na proposta do curso há indícios de inovações (fim das médias, recuperação de cada competência não adquirida, conceitos), o que se faz sentir é que muitos professores e também alunos ainda não se apropriaram de tais inovações e, embora seja preocupação de muitos, a prática de “pensar” em torno das imposições previstas em lei e postas em prática na Instituição ainda é um caminho que temos que trilhar com seus percursos e atalhos.

4.14.3 As possibilidades de resistência no processo de avaliação

A forma de avaliação existente hoje no CEFETSC-UNEDSJ foi imposta pelo MEC. Não há como rompê-la neste sentido. Mas tenho certeza que do jeito que está não serve para nada (Aluno F).

No questionamento anterior, vimos que muitos alunos e professores acreditam que é necessário avaliar. Mas, assim que questionamos quanto às possibilidades de romper com o instituído em relação às práticas de avaliação, algumas poucas respostas ficaram entre o “sim”, evidente para aqueles que acham não ser necessário avaliar e o “não”, para aqueles que dizem que a avaliação é necessária.

Vale salientar que dizer sim à avaliação implica dizer sim à obediência, à vigilância e à disciplina, conforme evidencia Foucault (apud PIGNATELLI, 1999, p.130):

O sujeito obediente está situado como um ponto de referência sobre o qual uma rigorosa e incessante ‘interrogação’ é traçada. O exame, por exemplo, é uma disciplina “sem limites”, imbuída de uma “curiosidade impiedosa”. O sujeito é submetido ao olhar: “Ele é visto, mas não vê; ele é objeto de informação, nunca um sujeito na comunicação.” O indivíduo é um objeto disciplinado formado por uma “política de coerções que agem sobre o corpo”.

Dentre as respostas negativas (não), evidenciamos aquelas que enfatizaram a não necessidade de se operar mudanças, porque estabelecem que assim como está a situação está “quase” ótima: *“Não é necessário romper com o instituído. Tudo vai mais da prática do professor; bom seria melhorar o diálogo, pois facilitaria bastante, muitos professores são capazes de rever seus conceitos”* (Aluno A); *“Eu acho que esta pesquisa vai responder que é necessário avaliar, talvez o profissional (professor) deve saber o que é avaliação, mais do que os alunos. O pessoal técnico (os alunos do ensino técnico e tecnológico) para cima vão dizer que é necessário, pois é importante para a vida profissional dele”* (Aluno C); *“Acabar com a avaliação é meio perigoso, pode ser perder a referência. Alguns professores deveriam ser mais sensíveis aos problemas dos alunos.”* (Aluno E).

As respostas “sim” contemplam possibilidades de mudanças para um “futuro”: *“Hoje não dá para romper. Talvez no futuro. Se quisermos que haja mudanças, os professores deveriam se conscientizar que eles são formadores e podem e devem exercer esta forma de conscientização: que estudar é para ti”* (Aluno G).

Um outro aluno salienta que: *“Tudo é um processo, o aluno que chega nas primeiras fases faz provas e testes, mas, aos poucos se pode diminuir o ritmo, procurando fazer ele tomar consciência que precisa estudar não para passar na prova, mas para adquirir um conhecimento que é só dele”*. (Aluno H). Neste aspecto, Stirner (apud ARMAND et al., 2003, p.7) defende a educação personalista, a educação das individualidades, uma educação que permite o homem conhecer-se a si próprio, conhecimento que refuta como indispensável:

Quando o homem se propuser a sentir-se a si mesmo, atuar segundo sua vontade com plena autonomia e consciência própria, neste dia deixará de ser um objeto estranho e impenetrável para si mesmo, e acabará por dissipar a ignorância que limita e impede seu pleno autoconhecimento.

Outro aluno diz que parece que só *“[...] existe uma cultura onde se estuda para fazer provas. Esse é um erro. Há uma mentalidade para se estudar para fazer provas. Os alunos tendem a relaxar quando não são cobrados. O problema da prova é o momento. Eu não posso aprender em cima de um instrumento, muito delimitado. Quando se faz um trabalho, mesmo difícil, podemos pesquisar e ir mais longe, ir além daquilo que se propõe”* (Aluno I).

O aluno M diz que *“[...] chegamos em um momento de mudanças, tanto nas avaliações quanto nos conceitos, Isso seria possível através de métodos como este, de pesquisa e opinião. Primeiramente com idéias concretas de novas práticas de avaliação e após um consenso dos alunos, um teste para ver efetivamente se os novos métodos funcionam”*.

Sentimos, com essas falas, que os alunos procuram pensar diferente, propondo transformações, o que, segundo Sá (2002, p. 55), compreende um “estilo de vida que acontece

através de práticas refletidas e voluntárias, através das quais as pessoas não somente se fixam em regras de conduta, como também procuram se transformar.”

Para a maioria dos professores, a resposta quanto ao rompimento com o instituído foi “não”, um não com variadas justificativas: a não necessidade de rompimento; falta de opção; dificuldade no processo de mudança; o tempo que levaria. Eis alguns exemplos de falas: *“Não vejo a necessidade de um rompimento, acredito em necessidade de algumas mudanças, acredito que grande parte dos professores tem conhecimento das limitações referentes as suas avaliações. Porém, vendo as instituições de ensino como um todo, notamos poucas diferenças nos processos de avaliação. Será que todos os professores são tão pouco criativos?”* (Professor T); *“Não conheço práticas de avaliação infalíveis. Não sei quais seriam melhores. Como sou maduro de profissão e bastante metódico, penso que as avaliações ditas clássicas e ‘traumatizantes’ ainda não devem ser descartadas”* (Professor S); *“Não acredito em grandes revoluções. Destruir o que existe e começar do zero. Acredito em evolução e aperfeiçoamento dos processos educativos e de avaliação. Cada situação demanda um certo tipo de atitude”* (Professor U); *“Acho que não é possível. Para que a mudança ocorra, leva tempo, não pode ser de uma hora para outra.”* (Professor R).

Mas, segundo Gallo (2003, p. 82), é preciso começar as mudanças no cotidiano de nossas práticas pedagógicas:

Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz-tudo’ do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências.

Algumas falas evidenciam a necessidade de se avaliar como cobrança: *“[...] Eu não sei se eu conseguiria fazer com que eles estudem sem ser necessário cobrar; fazer avaliação”* (Professor X).

Justifica-se a incorporação pelos alunos e professores de valores que enfatizam o individualismo e não a coletividade, a competição e não a solidariedade, a autoridade e não a liberdade, o saber formal-professoral e não o saber como algo socialmente construído.

Segundo Silva (2004, p. 3):

[...] desde a infância, em procedimentos que ora legitimam a pedagogia-burocrática, ora o saber como algo, os alunos têm dificuldades de assumirem-se enquanto sujeitos ativos do processo educativo, em estabelecer uma relação não-autoritária com seus professores, em desenvolverem processos de aprendizagem que objetivem a produção do conhecimento e não apenas a memorização de conteúdos.

Essas percepções, acerca da avaliação que evidenciamos nas falas dos entrevistados, retratam como estão amplamente incorporados entre os alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia os mecanismos disciplinares e de controle, uma produção de subjetividade que acredita não haver aprendizagem sem avaliação. Para Afonso (2002, p. 22-23), isso representa o poder: “[...] seja como forma de recompensa, seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes”.

Ao questionarmos sobre as possibilidades de operar mudanças no processo de ensino, cabe aqui evidenciar a indicação feita por um dos professores entrevistados de por que continuamos agindo da mesma forma durante muitos anos: *“É prática corrente nas escolas a avaliação usada como forma de coerção. O aluno não vê sentido nem relevância no que lhe estão tentando ensinar. Assim, só vai dedicar-se aos estudos por imposição. Disso decorre esse caráter coercivo da avaliação; estuda-se para devolver na prova, para não tirar nota baixa, para não ser reprovado. Então, o processo ensino-aprendizagem é essencialmente penoso, sofrido. Na escola, o prazer não se encontra no centro da aprendizagem, ele decorre de outras coisas, como as interações com os colegas, as eventuais brincadeiras dos professores. Romper com as práticas de avaliação implica, então, mexer na seleção de*

conteúdos. Ou seja, é possível romper com o instituído da avaliação, mas somente no contexto de uma ruptura bem mais ampla” (Professor Y).

E para operar resistência, vale refletir sobre o que estabelece Greene (apud PIGNATELLI, 1999, p. 145), o qual acreditava que o pensamento deveria ser aprendido como uma dança, aqui tomada como uma “abertura de perspectiva, a aprendizagem de um ofício”. Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente, não tendo o medo de “dançar”, ou seja, vivendo a vida como uma obra de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo é o melhor autor: sempre encontra um final perfeito
(Charles Chaplin).

Esta investigação teve por objetivo compreender como são construídos os discursos pedagógicos proferidos pelos professores e alunos do CEFET-SC/SJ, no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, organizado por competências, e que tipo de prática da avaliação escolar tais discursos sustentam. Buscamos respostas para inquietações a respeito de questões relacionadas à prática pedagógica e, a partir desse momento, nos lançamos ao encontro de um fascinante desafio.

Foi um difícil começo, pois precisamos deixar de lado as verdades estabelecidas ao longo do tempo de nossa formação e ir ao encontro do desconhecido. Trazíamos à tona um assunto já tão discutido, mas sobre o qual procurávamos lançar um olhar diferenciado. A nossa pretensão foi tirar os indivíduos de um sonho feliz, da realidade com a qual eles conviviam e na qual muitas vezes sentiam-se bem, e instigá-los a procurar o “avesso do avesso do avesso”, ou seja, procurar pensar e viver o diferente, sair da rotina, encarar novos desafios, ir ao encontro de sonhos e de uma vida melhor.

Para isso, procuramos compreender, inicialmente a gênese do processo de avaliação, ou seja, como ela foi inventada e trazida para o contexto da instituição escolar. Trouxemos, também a história do inquérito, da confissão e do exame, como mecanismos da sociedade disciplinar, e a avaliação contínua, própria das modulações da sociedade de controle.

Apresentamos elementos do passado para, quem sabe, rebelarmo-nos contra o presente, já que a avaliação, na maioria das vezes ainda vem acompanhada da exclusão, e assim procuramos “quebrar” as palavras/enunciados e as coisas/visibilidades sobre o processo de avaliação presente no cotidiano escolar.

Na busca dos enunciados e das visibilidades, encontramos o estabelecimento do exame e sua origem, traçadas por Michel Foucault, e encontramos as técnicas de vigilância permanente e hierarquizada, o julgamento normalizador que tem servido para qualificar os alunos entre parâmetros cujos extremos são o “bom” e o “mau”. Esses parâmetros, na maioria das vezes, são estabelecidos por via de mão única pelo professor, o qual detém o poder, um poder sempre associado ao saber e a produção de subjetividades submissa. E este saber o aluno é obrigado a confessar, pois está sob vigilância hierárquica e registro contínuo, e assim se submete ao julgamento e a classificação, para não ser excluído.

Não foi difícil perceber esses enunciados e visibilidades nas entrevistas com professores e alunos no cotidiano da instituição pesquisada, mas também visualizamos o funcionamento dos mecanismos da sociedade de controle. Esses mecanismos associam-se aos pressupostos do discurso da “qualidade total”, implicando para a comunidade escolar o aparecimento de um novo tipo de gestão (dita gestão participativa), de uma nova forma de organização dos currículos (competências) e de novas alternativas de avaliação (avaliação contínua).

Procuramos registrar a origem desses discursos, evidenciando sua gênese, cada qual decorrente de uma conjuntura histórica, à qual muitos elementos foram se juntando, propiciando a sua instauração. A investigação procurou trazer as manifestações do cotidiano escolar, evidenciando particularmente os discursos pedagógicos sobre avaliação, presentes na Legislação e na sua regulamentação na instituição em estudo, e sobre avaliação formativa, proferidos pelos intelectuais.

Ao serem entrevistados os alunos e professores do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, ficou evidenciado, como já foi apresentado anteriormente através dos enunciados e visibilidades, a presença de vários mecanismos disciplinares e de controle que permeiam as práticas pedagógicas na instituição pesquisada. Todas essas evidências nos levaram a compreender como os discursos pedagógicos são construídos, sustentando uma determinada prática de avaliação escolar.

Evidentemente, ao se apropriarem de tais enunciados, tanto alunos como professores produzem campos de objetos e rituais de verdade que são interiorizados, sem se darem conta disso. Sendo assim, não podemos vê-los numa extensão única de negatividade e sim como alguém que foi submetido a um tipo de positividade que produz a subjetividade que se precisa. Afinal, todos nós educadores somos fruto dessa produção ao longo de nossa vida profissional.

Mas, assim como evidenciamos a apropriação dos discursos de verdade produzidos pela sociedade disciplinar e de controle, sentimos também a presença de algumas possibilidades de resistência nos enunciados e visibilidades de alunos e professores. Essa resistência evidencia que, mesmo incorporando muito desses mecanismos (disciplinares e de controle), alguns alunos e professores indicam um “pensar diferentemente do que pensam”. Este pensar, colocado em evidência, está sempre associado à percepção de criação, criar novas alternativas como possibilidade de resistência. Nessa resistência, procura-se formular um saber que se distancia do pensamento racional e instituído, que só pode se dar dentro da norma do então presente, de forma a trazer para a comunidade escolar “o inédito possível”, as condições de possibilidade de uma vida como obra de arte como diria Foucault. Esta é uma forma de vida que não se preocupa em fazer confessar, inquirir, examinar, classificar, comparar, denunciar, excluir. Em se tratando da avaliação, quem sabe, pode-se passar por alternativas onde o mais importante é aprender para a vida e não memorizar para repetir, onde

não seja mais necessário examinar e avaliar. Ou, em persistindo a presença da avaliação, então que primeiro se saiba a origem deste mecanismo de disciplinamento, procurando-se auxiliar na aprendizagem do aluno, sem que haja a valorização das práticas de exclusão. A possibilidade de isso vir a acontecer numa instituição escolar pode estar presente em pequenos territórios, em uma sala de aula, em uma atividade de laboratório, em micro-espacos instituintes, a partir do interesse de algumas pessoas, em forma de pesquisa, em nossas vidas.

Para Foucault, pensar é experimentar e, para tal, propomos a experimentação de novas alternativas, que podem ser o começo de uma nova realidade desafiante e problematizadora. Essa experimentação pode também se converter em objetivos para futuras pesquisas nesta área. Para tanto, vale lembrar que as imposições da LDB (1996) precisam ser problematizadas e analisadas, ou seja, é preciso estudar a fundo os seus enunciados e visibilidades para poder perceber quais as relações de saber-poder que a perpassam. Muitas das propostas que se efetuaram, como a organização dos cursos por competências e sua avaliação, merecem ser melhor analisadas e compreendidas.

Através desta pesquisa, foram muitas as dúvidas que nos foram colocadas tanto por alunos quanto por professores, principalmente em função da organização do Curso Ensino Médio por competências e dos Cursos da Educação Profissional. Sabemos que o CEFET-SC é uma referência nacional no estabelecimento dos cursos organizados por competências, por isso mesmo salientamos a preocupação de se compreender melhor toda sua estruturação e seus efeitos na educação média, profissional e tecnológica.

Outros questionamentos podem aparecer a partir de nossas preocupações. Nessa busca de novos caminhos, é preciso pensar com a contribuição dos autores que tratam do assunto investigado. Para o presente trabalho, os teóricos significaram muito e, com certeza, fizeram diferença em nossas vidas. Obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari

convidam-nos a que as leiamos e analisemos, pois representam uma geração de intelectuais que se atrevem em busca de novas possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBAGLI, S. Da biodiversidade à biotecnologia: a nova fronteira da informação. **Ciência da informação**. Brasília, v. 27, n. 1, 1998.
- ANTUNES, R. O Toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). Disponível em: <<http://www.alast.org/PDF/Walter/Tec-Antunes.PDF>>. Acesso em: 10/8/2005.
- ARMAND, A.; BARRUÉ, J.; FREITAG, G. **Max Stirner e o Anarquismo Individualista**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BACCA, A. M.; PEY, M. O.; SÁ, R. S. **Nas pegadas de Foucault**: apontamentos para a pesquisa de instituições. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.53-63.
- BARROS, A. P., PAIXÃO, L., FERNANDES, L. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAZZO, W. A.; VALLE PEREIRA, L. T.; LINSINGEN, I. V. **Educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- BELTRÃO, I. R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BRAGA, S. R.; VLACH, V. R. F. Os usos políticos da tecnologia, o biopoder e a sociedade de controle: considerações preliminares. **Scripta nova**: revista electrónica de geografia y ciencias sociales. Universidade de Barcelona, v. VIII, n. 170(42), 1 ago. 2004. Disponível em: < <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-42.htm>>. Acesso em: 10/8/2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/setc/arquivos/pdf/dec5154.pdf>>. Acesso em: 30/8/2005.
- _____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CANTÚ, E. **Elementos para o fortalecimento da mediação na educação tecnológica**: aplicação no ensino-aprendizagem de redes de computadores. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica.

Departamento de Engenharia Elétrica. Universidade Federal de Santa Catarina.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA. Unidade São José. **Projeto político pedagógico do CEFET/SC: marco referencial**. São José, SC, 2003.

_____. **Organização didática**. São José, SC, 2004a.

_____. **Projeto do curso superior de tecnologia em redes multimídia e telefonia do CEFET/SC**. São José, SC, 2004b.

CÉSAR, M. R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas, 2004. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, M. O. (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-83.

COSTA, R. **Sociedade de controle**. São Paulo: Perspectiva, v. 18, jan./mar. 2004.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 97-110.

DE DECCA, E. S. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos ? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 36-47, set./dez. 2001. Disponível em: < www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273d.htm > Acesso em: 29/1/2006.

DOREA, G. Gilles Deleuze e Felix Guattari: heterogênesse e devir. **Margem**, São Paulo, n. 16. p. 91-106, dez. 2002.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.7-28.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

_____. Verdade, poder e si. (Trad. de Wanderson Flor do Nascimento). (Publicado originalmente em M. FOUCAULT. **Dits et écrits**. v. IV. Paris: Gallimard, 1994, pp. 777-783). Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verite.html>. Acesso em: 5/3/2005.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996b.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade e educação: Para Além da Interdisciplinaridade. **Revista da Educação**. Salvador, n.15, 1996.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T.

(org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 29-50.

GOPE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9-20.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. O. (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.p.85-117.

ILLICH, I. **A Convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976a.

_____. **Celebração da Consciência**. Petrópolis: Vozes, 1976b.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-86.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p.71-80.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 21-34.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 29**, de 03/12/2002. Diretrizes Curriculares – Nível Tecnológico. Homologado em 12/12/2002, com publicação da homologação no DOU em 13/12/2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setc/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf >. Acesso em: 30/8/2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 18/12/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Publicado no DOU em 23/12/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setc/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf>. Acesso em: 30/8/2005.

PELLEGRINI,D. Avaliar para ensinar melhor. **Nova Escola**, São Paulo, n. 159, jan./fev., 2003.

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

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In:

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 127-154.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 173-210.

RUIZ, C. M. M. B. **As subjetividades flexibilizadas e a sociedade de controle** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por mlucia@sj.cefetsc.edu.br em: 20 de abril 2005.

SÁ, R. S. **A oficina como ferramenta educativa**: do corpo disciplinar ao corpo vibrátil – uma abordagem libertária contemporânea. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Ergonomia). Departamento de Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Educação, sociedade e gestão escolar**. (Ementa de disciplina). Universidade Sul de Santa Catarina. Campus Pedra Branca/Palhoça. Primeiro semestre, 2005.

_____. Avaliação em Educação Física: uma produção de verdade disciplinar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.16, n.3, p.151-157, maio/1995.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SCREMIN, S. B. **Educação a distância**: uma possibilidade na educação profissional básica. Florianópolis: Visual Books, 2002.

SILVA, T. T. A Nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 14-15.

SILVA, A. O. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Revista Espaço Acadêmico**, n.32, janeiro/2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_tragtenberg.htm>. Acesso em: 24/11/2005.

SOUZA, A. R. B. **Avaliação escolar**: micropolítica de exclusão e do fracasso. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica.

VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, A. J. V. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Eu, abaixoassinado, declaro através deste instrumento, o meu consentimento como sujeito participante do estudo, tendo como título: **Os Discursos Pedagógicos e as Práticas de Avaliação nos Cursos Organizados por Competência no CEFET-SC/SJ: O Caso do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia.**

Desta forma, declaro que estou ciente do objetivo geral do estudo, que é: **Compreender como os discursos de verdade são construídos, provocando e sustentando um determinado tipo de prática de avaliação escolar.**

Ressaltamos que o estudo será rigorosamente fundamentado nas Normas e Diretrizes da Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96 – CNS/MS), bem como pela Comissão de Ética em Pesquisa da Unisul (CEP- UNISUL).

Sua participação será imprescindível para que esta pesquisa venha realmente a contribuir na melhoria da qualidade do ensino. Desde já, agradecemos sua colaboração. Sendo que poderá se retirar do estudo a qualquer momento.

Assinatura do participante

Maria Lúcia Cidade de Souza - Pesquisadora

Dra. Raquel Stela de Sá - Orientadora

Palhoça, 2005.

ANEXO B: Termo de consentimento para gravações

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

Eu _____ permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha gravação de minha entrevista para fins de pesquisa científica, médica e/ou educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Endereço:

Assinatura:

Equipe de pesquisadores:

Prof^ª Dra. Raquel Stela de Sá

Prof^ª Maria Lúcia Cidade de Souza

Data e Local onde será realizado o projeto: CEFET-SC/SJ

Início: 30/10/2005

Término: 30/12/2005

APÊNDICE A: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista com os Professores

Este roteiro servirá para que possamos orientar nossa entrevista com os professores que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, objetivando compreender como os discursos pedagógicos são construídos provocando e sustentando a prática de avaliação vigente.

1. Há quanto tempo você é professor? O que faz você gostar da profissão de professor? Há algo no serviço de professor que desagrada você?
2. O que você gosta de ler? Que programas de TV você costuma assistir? Você costuma ir a museus, teatros, etc.?
3. Você acha que a escola hoje é democrática ou autoritária e disciplinar?
4. Como você vê na Escola os mecanismos disciplinares? Eles são necessários? São adequados? São suficientes?
5. Como você vê na Escola as relações entre professores, alunos, administradores?
6. Você consegue efetivar em classe suas concepções de educação? O que atrapalha?
7. Você diferencia escolarização e educação?
8. O que você entende por Qualidade Total? O que este conceito tem que ver com o CEFET-SC/SJ? Ele aparece no curso que você trabalha ou não? Se aparece, como?
9. O que significa para você gestão participativa? O que você sabe sobre esse tipo de gestão? Dentro da Instituição CEFET-SC/SJ você presencia esse tipo de gestão? Qual a sua posição em relação a esse tipo de gestão?
10. Como você vê o processo de formação permanente (continuado)? Este processo é importante? Funciona a contento no CEFET-SC/SJ?
11. Você crê que o ensino a distância seja tão válido/eficiente quanto o presencial?
12. Como você vê a estruturação do currículo do Curso Superior organizado por Competências?
13. Você acredita que a escola exclui/discrimina os seus alunos ou não?
14. Você acha que as práticas de avaliação são discriminatórias, isto é, elas tendem a favorecer alunos de certa classe social?
15. O que é avaliar? De que mecanismos você lança mão quando vai avaliar os seus alunos? Que formas de avaliação você conhece? Você acha preciso avaliar? Avalia-se para quê, afinal?

16. Como você se sente com relação às práticas de avaliação vigentes no CEFET-SC/SJ, particularmente no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia?
17. Você acredita que é necessário romper com o que está instituído na organização escolar no que se refere às práticas de avaliação? Como isso seria possível?

APÊNDICE B: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista com os Alunos

Este roteiro servirá para que possamos orientar nossa entrevista com os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia, objetivando compreender como os discursos pedagógicos são construídos provocando e sustentando a prática de avaliação vigente.

1. Há quanto tempo você é aluno do CEFET-SC/SJ? Do que você gosta na escola e do que não gosta.
2. O que você gosta de ler? Que programas de TV você costuma assistir? Você costuma ir a museus, teatros, etc?
3. Você acha que a Escola hoje é democrática ou autoritária e disciplinar?
4. Como você vê na Escola os mecanismos disciplinares? Eles são necessários? São adequados? São suficientes?
5. Como você vê na Escola as relações entre professores, alunos, administradores?
6. Você acha que os professores conseguem agir na sala / encaminhar as aulas como gostariam? Que empecilhos eles enfrentam?
7. O que significa para você gestão participativa? O quê você sabe sobre esse tipo de gestão? Dentro da Instituição CEFET-SC/SJ você presencia esse tipo de gestão? Qual a sua posição em relação a esse tipo de gestão?
8. Você crê que o ensino a distância seja tão válido/eficiente quanto o presencial?
9. Você acredita que a escola exclui/discrimina os seus alunos ou não?
10. Você acha que as práticas de avaliação são discriminatórias, isto é, elas tendem a favorecer alunos de certa classe social?
11. O que é avaliar? De que mecanismos seus professores lançam mão quando vão avaliar os alunos? Que outras formas de avaliação você conhece? Você acha preciso avaliar? Para quê?
12. Como você se sente com as práticas de avaliação vigentes no CEFET-SC/SJ, particularmente no Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia?
13. Você acredita que é necessário romper com o que está instituído na organização escolar no que se refere às práticas de avaliação? Como isso seria possível?