

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES

Marcia Cavalcanti Raposo Lopes¹

Luiz Antonio Saléh Amado²

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva problematizar a educação e a formação profissional num momento em que o mercado aumenta acentuadamente sua influência sobre os processos educacionais, delimitando não apenas os conteúdos técnicos a serem dominados pelos trabalhadores, mas, principalmente, definindo o perfil subjetivo que estes devem possuir.

Tomamos por base o cenário atual da educação, onde a *pedagogia das competências* ocupa um espaço significativo, orientando estratégias e métodos pedagógicos, visando o desenvolvimento de atributos pessoais dos sujeitos, com o objetivo claro de produzir subjetividades adaptadas ao mercado. Neste sentido, discute alternativas para a utilização de métodos e estratégias que, incidindo também sobre os processos de subjetivação, procuram produzir modos contra-hegemônicos de existência.

A maior parte das sociedades em nosso planeta vem sofrendo grandes transformações, especialmente desde o final da década de 70, quando se intensifica o processo de globalização e se revigora

¹ Professora-Pesquisadora do Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde – LATPES/ EPSJV; Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

² Professor Adjunto Uerj/FEBF e Doutor em Psicologia Social pela Uerj

o discurso liberal. A crescente inserção da tecnologia informacional, ao lado de um novo contexto sócio-econômico deflagrado com a crise do petróleo daquela década, tem produzido o reordenamento das práticas sociais que vão muito além da aceleração do cotidiano e do encurtamento das distâncias físicas no globo.

Esta realidade social recente, fortemente atravessada pelos valores mercantis e pelo enaltecimento da tecnologia e da inovação, tende a conformar a organização produtiva e as relações de trabalho sob bases mais flexíveis, além de incidir na formação do trabalhador de modo a sobrevalorizar os aspectos psicológicos e as experiências individuais dos sujeitos.

Como nos coloca Marise Ramos (2001):

Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – processo chamado genericamente de reestruturação produtiva – [...] a qualificação [do trabalhador] entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo para além das aquisições de formação, *seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores* (p. 53, grifo nosso).

É evidente como o campo educacional sofre os efeitos das novas exigências impostas pela transformação do processo produtivo. A reformulação de currículos visando ao desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho profissional ótimo nos nossos dias é um exemplo claro disto. Ao mesmo tempo, os dispositivos pedagógicos responsáveis pela formação dos 'antigos' trabalhadores são considerados ineficazes para atender às exigências contemporâneas de um novo trabalhador, dotado de características como capacidade crítica e iniciativa para pensar autonomamente.

É importante afirmar, contudo, a diferença entre a apropriação de tais conceitos pelos discursos neoliberais e o pensar criticamente almejado como resultado do processo educacional por aqueles que acreditam no caráter emancipador da educação. No primeiro caso, a capacidade crítica e o pensar de modo autônomo surgem como características imprescindíveis ao perfil do novo trabalhador, porque dele se espera capacidade de análise e decisão frente às dificuldades surgidas na situação laboral. A construção dos sujeitos e a possibilidade de entendimento e transformação do processo de produção e da sociedade parece apartada do micro-mundo cotidiano do trabalho.

○ sentido conferido neste artigo a estes conceitos, todavia, é outro. Autonomia e crítica não podem ser apreendidos como requisitos restritos às situações específicas originadas nas tarefas laborais. Na realidade, estas noções não podem ser entendidas separadas do movimento de produção de novos modos de subjetivação que, promotores de rupturas, colocam continuamente em questão não só as formas de relação estabelecidas no/com o trabalho, mas também o conjunto das relações sociais.

De todo modo, o conceito de autonomia que tem sido recentemente difundido pela educação é aquele vinculado à proposta do aprender a aprender. Haja vista sua filiação à pedagogia das competências e o perfeito entrosamento com o modo de funcionamento do capitalismo atual, esta proposta mantém o sentido conferido pela produção neoliberal, onde a autonomia é considerada uma característica desejável para o completo desenvolvimento social e profissional dos sujeitos, habilitando-os a se autoconduzirem, independentemente de sanções externas ou controles sociais, no mundo regido pela “livre iniciativa”.

À primeira vista, a proposta do aprender a aprender pode seduzir por fazer a defesa do aprendizado construído pelo próprio sujeito, numa crítica ao modelo de educação tradicional, onde o saber legítimo seria apenas aquele transmitido pelo professor. No entanto, há um outro aspecto desta proposta que parece ser seu pilar central: neste caso, aprender a aprender serve como incentivo à

competição para aqueles que disputam espaço na sociedade contemporânea, marcada pela aceleração vertiginosa e pelas transformações constantes.

Solicitada em diferentes momentos históricos das sociedades capitalistas a colaborar com a produção dos sujeitos/trabalhadores necessários ao funcionamento de tais sociedades, a rigor, não há nada de novo no papel atual a ser desempenhado pela educação, senão pelo fato de investir mais detida e claramente nos processos subjetivos. Para além da transmissão de conteúdos necessários ao bom desempenho dos trabalhadores, o discurso pedagógico centra suas atenções, agora, não só no saber, mas no saber-fazer e no saber-ser.

Enfatizando este último “saber”, a pedagogia das competências é responsável por aguçar as técnicas de individualização ao orientar os processos educativos no sentido de valorizarem os atributos pessoais dos sujeitos. Frente às amplas transformações no âmbito do trabalho, afirma-se que o sujeito não pode limitar sua formação à aquisição de conhecimentos relacionados aos aspectos teórico-práticos da atividade profissional, mas deve se convencer da necessidade de desenvolver determinadas características comportamentais, consideradas imprescindíveis pelo mercado atual, sob risco de não se tornar empregável. Não se discute, obviamente, que a definição de quais devem ser estas características atende, primeiramente, aos interesses das forças produtivas, favorecendo a construção de novas formas de exploração do trabalho humano, onde a mais-valia é levada ao extremo e, o que é pior, muitas vezes com a aquiescência entusiasmada do próprio sujeito. Além disto, ao exacerbar o investimento nos atributos pessoais, com prejuízo da construção coletiva dos espaços profissionais, este modelo torna não só a “empregabilidade”, mas também o salário e as perspectivas de carreira, uma responsabilidade individual dos sujeitos, desconsiderando qualquer análise mais ampla da conjuntura econômica e do desemprego estrutural.

Esta análise crítica dos processos educacionais que vêm sendo desenvolvidos a reboque do sistema produtivo contemporâneo não

pode, no entanto, nos afastar de uma discussão mais ampla sobre a formação dos trabalhadores. Se, por um lado, é necessário o exame criterioso dos discursos que valorizam o “aprender a aprender”, responsáveis por esvaziar a importância do domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno; por outro, não podemos deixar de pensar sobre a importância das estratégias pedagógicas para além da preocupação com a assimilação do conteúdo de um determinado programa escolar. Pois estas estratégias, cristalizadas nas formas de relações instituídas no modelo educacional de nossa sociedade, são, como nos apontou Foucault (1989), importantes mecanismos de formatação de corpos dóceis e úteis, adequados à manutenção do *status quo*.

Embora a pedagogia das competências não descarte os conteúdos, ela minimiza sua importância investindo pesadamente na produção planejada de atributos pessoais interessantes ao modo de produção do capitalismo atual. As propostas pedagógicas contra-hegemônicas, entretanto, devem preservar a importância da seleção e discussão de conteúdos fundamentais para o entendimento e a inserção crítica dos sujeitos no meio social, porém necessitam também problematizar as estratégias e metodologias pedagógicas como formas efetivas de colocar em questão os movimentos hegemônicos de subjetivação. Deste modo, tanto a relação estabelecida com os educandos quanto os instrumentos, como avaliação, dinâmicas etc, devem ser utilizados a fim de possibilitar a construção de outros modos de subjetivação.

A questão da produção social de subjetividades foi apontada por Guattari (1986) como sendo de vital importância para a manutenção da ordem social ou para a sua transformação, constituindo-se em “matéria-prima de toda e qualquer produção”. E foi exatamente a possibilidade de lidar eficazmente com os mecanismos responsáveis pelos processos de subjetivação que permitiu ao sistema capitalista aprimorar seu poder e seu domínio.

Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (1999), uma nova subjetividade compatível a esta fase do capitalismo precisa ser produzi-

da. Assim, as estratégias utilizadas para alcançar este objetivo envolvem diretamente os processos sociais de constituição dos sujeitos, os quais não incidem apenas na definição exata do tipo de trabalhador necessário ao modo de produção atual, mas, principalmente, instruem os sujeitos acerca do modo correto como devem se comportar. A esse respeito, este autor afirma:

Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadamente, envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo: “você é isso” ou, mais precisamente, “você deve ser isso”. (SILVA, 1999, p. 80)

Na realidade, no interior das práticas educativas, para além da transmissão de determinados conteúdos, reproduzem-se formas de relações hegemônicas, modelam-se valores, sistemas de significação, sujeitos que dão materialidade à forma social dominante. É neste ponto, portanto, que é fundamental intervir.

Quando colocamos em questão os “especialismos” profissionais, por representarem uma forma de invalidar conhecimentos não legitimados pela ciência e de retirar da maior parte das pessoas sua capacidade de pensar e de produzir saber, precisamos também colocar em questão o lugar de “especialista” do professor e dos futuros profissionais que estamos formando. Como fazer isto num modelo de aula em que a transmissão do “conhecimento especializado” aparece como o centro de todo o processo, onde a avaliação se constitui num método de verificação da capacidade do educando de reproduzir este conhecimento, onde a certificação do processo vale mais do que o próprio processo de aprendizado e do que as trocas no cotidiano das aulas?

Ciente de que a resposta não é simples, acreditamos, todavia, na necessidade de os docentes examinarem os possíveis efeitos dos métodos e dispositivos pedagógicos instrumentalizados nas relações instituídas nos espaços educacionais; analisarem suas implicações com o projeto de ensino que sustenta sua prática profissio-

nal e avaliarem, enfim, as relações e práticas sociais que legitimam ou invalidam.

NOTAS SOBRE O USO DE DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS COMO ANALISADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INSTITUÍDAS

No sentido que lhes dá a Análise Institucional, os analisadores são encarados como certos acontecimentos ou dispositivos que evidenciam o modo como as relações e práticas sociais estão organizadas numa determinada situação. Assim, podem ser categorizados de duas maneiras distintas: analisadores históricos e construídos.

No caso dos primeiros, entende-se que certos momentos de efervescência social, produzidos historicamente através dos movimentos sociais, ou determinados eventos surgidos das situações cotidianas, são especialmente favoráveis no sentido de dar visibilidade a determinadas práticas e formas de relação social instituídas e, conseqüentemente, propiciam sua alteração. No segundo caso, entende-se que é possível criar espaços favoráveis à análise destas formas de relação cristalizadas, através de dispositivos analisadores construídos, ou seja, a instauração deliberada destes dispositivos propiciaria sua problematização e o aparecimento de outras formas de organização, de outros movimentos, enfim, de outras configurações possíveis para as relações e práticas sociais³.

A experiência educativa ultrapassa, em muito, a assimilação de algum conteúdo pré-selecionado. Ela se inscreve num conjunto de elementos, de princípios, que não são aprendidos pela via da instrução formal, mas são vivenciados e se constituem como alicerces importantes dos processos de subjetivação. Para tentar escapar dos modelos flexíveis, mas absolutamente pré-moldados, de sujeitos-engrenagens das práticas sociais vigentes, faz-se necessário, mais do que discuti-las criticamente, recompor novas possibilidades de trocas e relações onde a lógica mercantilista naturalizada que sus-

³ Sobre isto, ver Barembliitt (1992) e Rodrigues (1987).

tenta nossa sociedade possa ser colocada em questão. A constituição de diferentes práticas pedagógicas no cotidiano escolar pode se tornar, então, um importante analisador construído neste sentido. Vale ressaltar ainda que, se desejamos gerar transformações consistentes no âmbito educacional, a tarefa será facilitada se pudermos promover a confluência entre discurso e prática.

A partir da observação das instituições sociais, percebe-se o seu dinamismo, ou seja, a coexistência de forças emanadas do Estado, onde são definidas políticas e estratégias globais e as forças geradas no espaço onde as pessoas (re)produzem cotidianamente as relações e práticas institucionais. Tal dinamismo permite pensar que não é linear a relação existente entre as orientações provenientes dos órgãos oficiais e as práticas efetivamente conduzidas no espaço institucional. Na esfera restrita à educação, portanto, torna-se imprescindível problematizar como se relacionam as políticas oficiais, os sistemas de significação dominantes e as práticas cotidianas que circulam através dos dispositivos pedagógicos e, por conseguinte, os efeitos destas sobre os processos de subjetivação dos atores educacionais – alunos e professores – e, particularmente, sobre a formação profissional.

É fácil entender que a situação ideal seria aquela onde conseguíssemos alterar conjuntamente, em um processo integrado, tanto as instâncias sociais no nível das políticas oficiais – dos grandes sistemas, enfim, do Estado –, quanto as localizadas nas práticas cotidianas. Porém, a fim de ultrapassar o provável imobilismo de que seríamos vítimas, aguardando este momento ideal – praticamente impossível, já que exigiria um controle onipotente e, num certo sentido, autoritário, das definições das políticas e também do conjunto das práticas sociais – é preciso investir numa construção processual, infinitamente pequena, é verdade, mas possível e potencializadora de nossos espaços, de nossos encontros, de nossas relações e atividades cotidianas, no sentido de imprimir um movimento de transformação sócio-subjetiva.

Neste sentido, a construção processual necessária para as transformações dos modos de subjetivação nos espaços educacionais

demanda a invenção de estratégias de ação de maneira a se evitar que os dispositivos pedagógicos se mantenham como instrumentos das políticas oficiais, inibindo a problematização da realidade e a irrupção de contornos subjetivos contra-hegemônicos.

Torna-se mais fácil lidar com os grandes mecanismos reguladores, como os ligados ao planejamento e à avaliação, se o seu poder de ação sobre as práticas cotidianas é reduzido através de estratégias que permitam redefinir os interesses em jogo. Deste modo, ainda que não altere diretamente as diretrizes curriculares ou os sistemas de avaliação oficiais, o professor cuja prática se caracteriza pela descentralização das decisões e pelo despreço às hierarquizações, livra-se do papel de instrumento ou representante das políticas hegemônicas. Conforme nos aponta Lobrott (2003):

O peso dos programas e dos exames continua, é certo, a se fazer sentir, mas pesam menos se não são duplicados, se assim se pode dizer, por uma organização minuciosa imposta por um professor. Podem ser efetivamente rejeitados, na medida em que já não há um órgão intermediário encarregado de os impor. Tornam-se, também eles, objetos da responsabilidade do sujeito (p. 63).

Portanto, a fim de perseguir estas metas, o professor poderá utilizar dispositivos alternativos, de acordo com as estratégias colocadas por uma prática radicalmente diferente daquela tradicionalmente estabelecida.

A seguir relataremos algumas experimentações com instrumentos pedagógicos alternativos, capazes de instaurar novas bases para a relação entre o professor e os alunos, procurando ilustrar certas estratégias utilizadas com o objetivo de produzir outros modos de subjetivação, sem descuidar de proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento gerado pelo homem ao longo da história – outra função essencial da formação. As tentativas experimentadas baseiam-se em metodologias pedagógicas que não limitam a experiência educacional ao âmbito do conhecimento instrumental (técnico), mas, de acordo com os princípios que devem orientar a formação do sujeito para a vida em sociedade, ampliam as fron-

teiras da experiência educativa a fim de permitir o conhecimento do que se produziu e se produz acerca do funcionamento da própria sociedade e, principalmente, das relações nela instauradas.

Cumprir dizer, ainda, que, apesar de as experiências relatadas se referirem ao Ensino Superior, estas iniciativas não se restringem, em absoluto, a este nível educacional, pois entendemos que se forem discutidas, planejadas e desenvolvidas a partir de estratégias coerentes com os propósitos previamente acordados – de formação profissional, de produção social de subjetividades –, podem e devem ser aplicadas em qualquer nível.

A AUTO-AVALIAÇÃO COMO ANALISADOR DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

A primeira experimentação se refere à avaliação da aprendizagem, um campo bastante fecundo para problematizarmos a educação. Num exemplo claro de desfiguração dos objetivos educacionais provocada pelos interesses mercantis, grande parte dos professores e dos alunos parece concordar que a avaliação – convertida em provas, testes ou trabalhos – é o clímax de todo o processo de ensino. Não obstante os diversos instrumentos utilizados para avaliar, os esforços da pedagogia tradicional tendem a promover a competição e a hierarquização dos educandos, assim como a submissão ao saber dominante. Contrariamente a esta orientação, entendemos que o espaço da sala de aula deve favorecer a construção de experiências promotoras de autonomia e cooperação, de transformação pessoal e coletiva, e isso será facilitado à medida que pudermos inaugurar espaços e tempos para a instauração de novos contornos subjetivos.

A situação relatada neste caso refere-se à aplicação do método auto-avaliativo como um dos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos de turmas de graduação de um curso de Pedagogia. Para a construção deste instrumento, no início do período letivo, os alunos definiram coletivamente quais seriam os critérios orientadores da auto-avaliação que ocorreria no final do semestre. Estes critérios são determinados de acordo com um projeto de cur-

so definido, em conjunto, pelo coletivo formado por professor e alunos. Deste modo, já no início do semestre, estabelecem-se os parâmetros responsáveis por orientar, ao mesmo tempo, a conduta dos alunos e a construção coletiva do curso⁴.

A auto-avaliação funciona como um dispositivo analisador porque provoca a emergência de falas, acontecimentos e análises, os quais tendem a passar despercebidos, caso se mantenha a configuração tradicional da relação ensino-aprendizagem. De acordo com Ardoino (2003), não basta fundar novas relações, mas precisamos colocá-las em ação através da pesquisa prática de novos papéis, de novas regras de vida. Por isso, de nada adianta a postura ou discursos demagógicos contra a autoridade. Ardoino sugere ao professor, então, assegurar a necessária referência à lei, embora a exerça de um modo a permitir a progressiva autorização dos alunos. Assim,

(...) O mestre, que não aliena seu poder nem o renega, mas visa estrategicamente ao desenvolvimento do poder da maioria, no quadro de uma interdependência reconhecida como necessária, afirma-se com uma intenção de mudança, desenvolvimento e valorização. A lei do grupo (o conhecimento, pela comunidade, da existência de uma lei, de regras e de seu caráter fundamental, sem que se exclua uma evolução posterior) permanece a referência paradigmática pela qual o pedagógico se articula, explícita e praticamente, ao político (p. 11).

A mobilização desejada ao se aplicar os instrumentos auto-avaliativos cumpre a função política de propiciar o restabelecimento, através da práxis educativa, do jogo dialético entre o instituído e o instituinte, impedido pelo sistema tradicional de educação (ARDOINO, 2003). Isto se torna possível, entre outras razões, por colocar em cena o funcionamento e o sentido dos dispositivos pedagógicos, permitindo a reflexão acerca do modo como os processos avaliativos nos afetam e, também, o modo como os instrumentalizamos.

⁴ Para mais detalhes, ver SALÉH AMADO (2006).

A exemplo do que acontece com a avaliação tradicional, a auto-avaliação pode assumir inúmeros formatos, dependendo dos objetivos e das implicações de quem a utiliza. Entre os mais comuns estão os processos auto-avaliativos construídos pelo coletivo ou centralizados pelo mestre, realizados abertos ou privadamente, considerados em sua radicalidade ou sujeitos à chancela do professor, secundários em relação à nota ou desprezando as classificações.

Reafirmando o que já havia sido dito antes acerca da importância de fazermos convergir discurso e prática no cotidiano educacional, é comum encontrarmos, mesmo entre os que utilizam instrumentos auto-avaliativos, quem se preocupe bastante com a questão da confiabilidade das notas atribuídas pelos próprios educandos. Este tema é o objeto de inúmeros estudos interessados em verificar a exatidão das avaliações dos alunos em relação à avaliação do professor.

As análises realizadas por Boud e Falchikov (1989), em uma pesquisa exatamente sobre tais estudos, demonstraram certas tendências importantes. Na tentativa de entender as diferenças encontradas neste processo, alguns estudiosos dedicaram-se a comparar estudantes dos primeiros anos com os dos últimos, sujeitos mais talentosos com menos talentosos e a investigar se as pessoas aperfeiçoam a habilidade para avaliar-se ao longo do tempo, ou seja, com a maturidade, ou com a prática, ou mesmo com a confluência destes dois fatores.

Entretanto, afirmam Boud e Falchikov, este não é o aspecto mais importante da auto-avaliação. Melhor. Pelo menos, não deveria ser. Concordamos com este autor quanto ao desvio do foco educacional, pois:

Effort which is directed towards narrowing the gap between student and teacher ratings might more be directed towards developing ways in which systematic formative self-assessment activities can be incorporated into courses to improve student

skills in making sensitive and aware judgments on their own work⁵ (1989, p. 532).

Não obstante, há dois aspectos merecedores de comentários que emergem durante os processos auto-avaliativos, relacionados à mudança de paradigmas das práticas de avaliação. O primeiro se refere ao paradoxo da superação da imaturidade do estudante, sugerido pela “leve tendência” apontada por alguns estudos, de acordo com Boud e Falchikov, no sentido de os alunos iniciantes submetidos à auto-avaliação atribuírem-se notas acima daquelas conferidas por seus professores.

A experiência com as turmas relatadas neste item demonstra que esta tendência seria melhor descrita se substituíssemos a expressão ‘alunos iniciantes’ por ‘inexperientes em auto-avaliação’. Isto porque as repostas e os dados colhidos indicam que o comportamento dos estudantes submetidos à auto-avaliação varia bastante em função da sua experiência prévia (ou da inexistência dela) com este método avaliativo. Alunos concluintes, porém, inexperientes no que tange à auto-avaliação, quando submetidos a este processo, deixam-se levar claramente pela preocupação – e, às vezes, pela excitação – gerada pela possibilidade de terem o ‘direito’ de atribuírem uma nota a si mesmos. Este misto de preocupação/excitação advém, provavelmente, da repentina liberdade que lhes é oferecida, contrastando com vários anos de completa submissão à avaliação dos professores. Portanto, o amadurecimento, considerado elemento necessário a maior capacidade de auto-avaliação, parece estar relacionado menos à idade cronológica do estudante (ainda que devemos reconhecer sua influência) do que à prática efetiva de avaliar-se.

Se o aluno atribui a si uma nota superior ou inferior àquela conferida pelo professor, isso tem pouca ou nenhuma importância. Pretende-se, isto sim, que os alunos tenham a oportunidade de

⁵ Esforços direcionados a estreitar a distância entre a avaliação de alunos e professores poderiam ser mais proveitosos se direcionados a desenvolver maneiras nas quais atividades sistemáticas de auto-avaliação formativa fossem incorporadas aos cursos a fim de aperfeiçoar a habilidade em fazer julgamentos sensíveis e conscientes sobre seu próprio trabalho. (Tradução livre).

vivenciar a experiência não com o propósito de quantificar seu desempenho no processo ensino-aprendizagem, mas visando refletir sobre sua participação na construção e desenvolvimento do curso, possibilitando, assim, a produção de outros modos de subjetivação. A rigor, a persistência da nota em processos auto-avaliativos tende a potencializar, em alguns alunos, a grande dificuldade de se colocar em público, conquanto nos demais também possa produzir efeitos indesejáveis como reduzir todo o processo de auto-avaliação à pura e simples imputação de uma nota.

O paradoxo relacionado à maturidade do estudante vem à tona quando percebemos as incongruências entre alguns discursos e práticas. Se, por um lado, é bastante comum a afirmação dogmática acerca da imaturidade dos alunos, cuja superação é a meta de praticamente todos os professores; por outro, é curioso e inquietante perceber que muitos métodos e práticas utilizados para superar tal imaturidade conseguem, na maior parte das vezes, intensificá-la, como demonstra o segundo aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção.

Este outro aspecto surge de uma das possíveis conclusões a que chegamos, com base nas análises de Boud e Falchikov (1989) acerca da lógica presente nos estudos sobre a auto-avaliação. Muitos pesquisadores em educação (e, até mesmo, educadores), praticantes dos métodos auto-avaliativos, embora aparentemente reconhecer a capacidade do estudante para se avaliar, reafirmam exatamente o contrário quando estabelecem a nota atribuída pelo professor como parâmetro, segundo o qual as avaliações desenvolvidas pelos próprios alunos serão aferidas, para, então, receberem ou não o certificado de confiáveis. Assim procedendo, contribuem para a naturalização de algumas concepções presentes na educação cuja resistência à mudança ganha mais fôlego. Uma delas diz respeito à noção de que a nota – a conversão do desempenho ou comportamento em valores numéricos – é o objetivo precípua de toda e qualquer forma de avaliação. Outra, afirma que o professor é a única autoridade legitimamente constituída para julgar o desempenho do aluno e, posteriormente, quantificá-lo através da sua alocação numa escala de valores. Novamente, são concepções

naturalizadas desse tipo que tendem a perpetuar e a induzir a repetição das relações hegemônicas que reproduzem as formas sociais contemporâneas.

Todavia, o modo como a auto-avaliação é entendida neste trabalho, a rigor, prevê o envolvimento do aluno no estabelecimento dos critérios que irão nortear sua própria avaliação. Consideramos este ponto essencial dentro do processo pedagógico, principalmente quando o foco está na formação crítica do futuro profissional. De acordo com Boud e Falchikov, a expressão auto-avaliação é usada para encerrar de uma maneira bastante específica, dois elementos-chave presentes em qualquer ação avaliativa: a identificação de critérios ou padrões a serem aplicados ao trabalho de alguém e a realização de julgamentos que verifiquem o grau de adequação daquele trabalho a tais critérios (BOUD; FALCHIKOV, 1989, p. 529).

Assim, a prática auto-avaliativa atenta aos dois aspectos citados pode alterar os paradigmas atualmente em vigor, deslocando a nota e, conseqüentemente, o professor, do centro dos processos de avaliação da aprendizagem, constituindo, desta maneira, outros elementos como referências para estes processos. Sem a pretensão de esgotá-los, mas, a título de exemplificação, a partir de algumas experiências com auto-avaliação desenvolvidas nas turmas de formação de professores, destacamos alguns desses novos elementos: o estabelecimento coletivo de critérios norteadores da avaliação; a implicação com as tarefas definidas pelo grupo; e a co-responsabilização pelo seu próprio processo de aprendizagem e pelos dos demais colegas. Tais elementos contribuem para a produção de modos de subjetivação diferentes do hegemônico.

Como já foi dito antes, o emprego da auto-avaliação é freqüentemente condicionado a certo nível de maturidade por parte dos estudantes. Ainda assim, esta experiência não deve se limitar ao Ensino Superior. Mesmo reconhecendo-se as vantagens de desenvolver processos auto-avaliativos em grupos onde os sujeitos se apresentem razoavelmente responsáveis e autônomos, é preciso lem-

brar que estes supostos índices de maturidade não são inatos, ou seja, faz-se necessário construí-los, incitá-los, desenvolvê-los, como atestam as experiências descritas neste trabalho.

Para muitos, entretanto, os educandos só conseguem alcançar estes distintivos ao final de alguns anos submetidos a formações, pós-graduações, atualizações e após um número considerável de testes, processos avaliativos, etc. Mesmo assim, nem todos serão considerados capazes de conquistar tal reconhecimento. Contradizendo esta lógica, estão as inúmeras experiências libertárias, autogestionárias, democráticas, etc, de ontem e de hoje, conduzidas em escolas, ou, dito de outra forma, em espaços educacionais cujos alunos em questão são crianças e jovens. A *Colméia*, escola de orientação anarquista fundada em 1904 por Sébastien Faure, e que funcionou até 1917, é um destes exemplos. Segundo Faure (1989), entre dois regimes de educação – o da liberdade e o da obrigação –, é preferível o primeiro, pois, apesar dos riscos e inconvenientes que carrega, ainda assim são menos preocupantes do que os que a obrigação comporta.

Para o educador anarquista, o sistema de obrigação gera seres cinzentos, brandos, sem vontade, sem personalidade, incapazes de atos viris ou sublimes, mas muito capaz de crueldade e de abjeção. O sistema da liberdade, entretanto, permite à criança o exercício das faculdades mais nobres, acostumando-a a ser responsável, e além disso fortalece a sua vontade e atrai a sua atenção para as conseqüências dos seus atos (FAURE, 1989). Outro espaço educacional voltado para a educação de crianças e jovens, a *Escola da Ponte*, funciona há mais de 30 anos em Portugal e tem sido reconhecida como uma experiência bem sucedida no que tange à formação educacional duplamente centrada: no conteúdo, mas também na formação dos sujeitos. Conforme nos relata seu idealizador, José Pacheco, a Ponte não tem salas de aula, turmas ou divisão por séries. A reestruturação arquitetônica da escola, com a derrubada das paredes, libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e, paralelamente, permitiu o rompimento com o modelo instituído de organização da escola (PACHECO, 2004).

Mesmo considerando-se as especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes, em função da sua idade cronológica, nestas escolas a coerência com os princípios libertários e democráticos que as regem (ou as regeram) foi mantida. Portanto, a hierarquia rígida cedeu lugar à cooperação; a competitividade à solidariedade; e o individualismo ao forte senso de coletividade.

Deste modo, a auto-avaliação se configura como um importante instrumento pedagógico cujas características principais de funcionamento permitem estabelecer um conjunto de relações e de práticas onde a maturidade não é uma característica a priori, mas costuma ser um dos objetivos alcançados a partir desta e de outras estratégias visando a reorganização dos espaços educacionais. O objetivo central da utilização deste instrumento, neste caso, é a produção de processos de ruptura com os modos de subjetivação dominantes.

O que precisa ficar claro, também, é que a auto-avaliação não tem por função aferir o domínio do conhecimento formal ou técnico. Certamente, existem outros instrumentos mais adequados a esta finalidade. O emprego da auto-avaliação, como mais uma estratégia do processo de formação dos sujeitos, localizada nas instituições de ensino, abre espaços para outras relações entre os atores educacionais, permitindo, por exemplo, aos educadores, uma prática profissional mais prazerosa e fértil, porque é capaz de favorecer as trocas com os alunos, com suas experiências – dificuldades e descobertas – e aos educandos a possibilidade de se afirmarem como sujeitos pensantes e habilitados a participarem do seu próprio processo de formação – escolar e social.

COLOCANDO O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

A segunda experimentação refere-se a um movimento de reestruturação do espaço da sala de aula numa turma de graduação em psicologia, modificando as práticas educativas habituais. A proposta é que o professor se desloque de seu lugar instituído de organizador/transmissor de um conhecimento tomado como pron-

to. Assim, no início do semestre discute-se com os alunos uma nova organização do trabalho durante todo o curso. A idéia é que este se estruture a partir de perguntas formuladas pelos alunos, nos minutos iniciais das aulas, sobre alguns textos indicados pelo professor e que abordem pontos centrais dos assuntos a serem tratados. Esta metodologia é acordada com os alunos e continuamente avaliada e discutida pelo grupo, sempre que se colocam questões, podendo haver modificações durante o semestre, desde que o professor não fique como único responsável por apresentar o conteúdo da disciplina.

Acostumada a esperar que o professor apresente e destrinche os pontos principais dos assuntos abordados, este processo inicialmente incomoda a turma que segue por todo o semestre discutindo não só os textos, mas também o formato das aulas. Como nos aponta Lapassade (1989), é preciso um certo tempo antes que os alunos deixem de pedir a volta ao sistema tradicional. Na realidade, arriscaríamos dizer que são necessárias novas relações – entre os alunos, entre os alunos e o professor, e fundamentalmente entre os alunos e o processo educativo – para que eles se permitam vivenciar novos processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação, como não poderia deixar de ser, ocupa um espaço estratégico no processo de problematização destas questões, ainda que não seja o foco principal de reestruturação da dinâmica do curso, a exemplo da experiência descrita anteriormente. Embora seu formato não seja o tradicional, não é tanto isto que a coloca em condições especiais no sentido de impulsionar novos processos na sala de aula, mas o próprio lugar que ela costuma, em geral, ocupar no sistema educacional.

Assim, ela se constrói em três momentos: no dia estabelecido para a “prova” os alunos recebem duas questões sobre os temas centrais das aulas, dispondo de um período de tempo acordado entre eles para olharem suas anotações e os textos abordados e para discutirem os temas entre si. Após este momento, cada um deve redigir suas questões individualmente sem consulta a qualquer material, de maneira a evitar a cópia de trechos dos textos e pro-

piciar que os estudantes tenham oportunidade de organizar e exprimir suas idéias formalmente na escrita, como exige nossa cultura científica. Na realidade, além do exercício da escrita, a pretensão é favorecer que os alunos sistematizem juntos os conteúdos abordados e construam olhares sobre estes. Em um terceiro momento, já no encontro seguinte, professor e alunos discutem não só a própria avaliação como todo o processo vivido durante o semestre.

Este momento que, em geral, acontece no meio do semestre, é extremamente rico, embora muitas vezes marcado por alguns enfrentamentos entre professor e alunos e até, por vezes, entre grupos de alunos. As notas atribuídas aos estudantes, principalmente quando são baixas, mobilizam os grupos na discussão da metodologia da aula e da avaliação e é possível colocar mais claramente em questão o que se pretende no processo educativo e quais os objetivos a serem alcançados neste processo⁶.

Desta forma, é possível propiciar novas referências para as propostas educativas e, por vezes, problematizar novos sentidos para o aprender e favorecer o que Virgínia Kastrup (2005) chama de *aprendizagem inventiva*.

Segundo a autora, a aprendizagem é um processo interessante que pode produzir diferentes efeitos. Um deles é a conduta mecânica ou automática que dispensa atenção. Outro é conduzir justamente a uma mudança na qualidade da atenção como, por exemplo, a percepção de um pintor em relação a um espectro de cores com matizes muito mais finos do que alguém que não tem com a cor o mesmo tipo de experiência perceberia. Um terceiro efeito, referido pela autora como envolvido no aprendizado da arte, implica experiências de problematização que forçam a pensar. A questão deixa de ser, então, o processamento da informação. Importa provocar uma perturbação, mobilizar uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. Assim, a aprendizagem não se esgota na aquisição de respostas e regras.

⁶ É regra da instituição onde acontece o curso, a atribuição de notas de zero a dez aos alunos a cada bimestre.

É, neste sentido, como nos mostra a autora, que:

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente (2005).

Retornando ao processo de reestruturação do espaço da sala de aula, é importante ressaltar que as dificuldades surgidas funcionam como analisador das relações e das práticas, colocando em questão a postura de alunos e professor durante todo o período. Discentes e docente são retirados de seus lugares habituais; o que permite, ao mesmo tempo, a construção de um vínculo diferente entre eles e a germinação de outras formas de entendimento/relação com o saber, com a educação e com as estruturas instituídas, sem desconsiderar, evidentemente, o importante contato com o enorme legado de conhecimento produzido pela humanidade.

Como nos lembra Kastrup (2005):

[...] sabemos que aprendemos com nossos alunos, que os alunos aprendem uns com os outros, que dispositivos como um livro, um filme, ou uma simples imagem, podem ensinar e muito. O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, lingüísticas e não lingüísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais.

Assim, menos controlado e restrito, sustentado a partir de bases diferentes das relações de submissão/adaptação típicas da dinâmica do que tradicionalmente chamamos educação, favorece-se que o processo ensino-aprendizagem enfatize não só a discussão de conteúdos importantes para o entendimento dos processos sócio-produtivos contemporâneos, mas também a produção de novos conhecimentos, de novos mundos, de novas formas de relação, de novos processos de subjetivação.

É preciso ressaltar, entretanto, que como qualquer 'rearranjo metodológico' de sala de aula, dentro de uma estrutura maior de reprodução do *modus operandi* da educação capitalista, ele tem muitas limitações e é incipiente no que diz respeito a colocar em xeque o lugar de saber/poder do professor, que permanece fortemente incorporado na definição da aprovação ou não dos alunos. A consciência destas limitações, todavia, não invalida a importância dos efeitos cotidianos percebidos nas falas e nas produções posteriores do professor e de muitos alunos. Ao contrário, como nos alerta Guattari (1990), a indispensável reconstrução das redes sociais corrompidas pela ordem político-econômica vigente, além da reformulação de leis e políticas, passa, fundamentalmente, pela renovação das práticas sociais e institucionais, possibilitando a invenção de outros modos de subjetivação, onde a singularidade e autonomia são valorizadas, porém sem constituírem valores em si, uma vez que só ganham sentido a partir de sua vinculação com o mundo onde estão inseridas. Nas suas próprias palavras:

[...] essa reconstrução passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos, do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade (p. 44).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Evidentemente, problematizar a educação e a formação profissional exige contextualizar as expectativas e as demandas que são feitas hoje em relação aos processos formativos, além de repensar o que queremos enquanto processo educativo em nossa sociedade. A inserção da questão sócio-política torna-se, assim, essencial para esta discussão.

Se acreditamos, como Guattari, que a questão da produção social de subjetividade é de vital importância para a manutenção da ordem social ou para a sua transformação, é fundamental in-

cluír neste ponto a preocupação com a relação entre os processos educativos e os processos de subjetivação.

Todos os que se dedicam à educação têm, em algum grau, noção da influência exercida sobre seus alunos. Entretanto, muitos professores acreditam que tal influência se restringe ao volume de informações ou conhecimentos “transmitidos”, desconsiderando que nesse processo estão produzindo sentidos, valores, modelos, enfim, que funcionarão como princípios normativos para a construção do sujeito. Assim, a preocupação externada por José Pacheco vem reforçar a necessidade de exercitarmos a análise das nossas implicações:

Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas preocupa-me ainda mais os que ensinam. Ainda que de tal possam não ter consciência, transmitem valores. E, em função do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo. Já dizia o Jung que, por força destes desmandos, todos nascemos originais e morremos feitos cópias... (PACHECO, 2005)

A construção de outros modos de subjetivação requer algo mais do que análises críticas, alicerçadas nas ciências, na lógica ou em outros componentes da racionalidade. Estes são elementos importantes, sem dúvida, mas não suficientes. Seria necessário, portanto, a criação de espaços onde novas experiências possam ser vivenciadas, a fim de que novos sentidos possam emergir no âmbito das relações, da produção de conhecimento e da vida em sociedade.

Mais uma vez, modificar conteúdos, currículos, etc, sem modificarmos as práticas pedagógicas parece não ser suficiente quando se deseja outros modos de subjetivação. Se o objetivo é favorecer a constituição de novos contornos subjetivos, por exemplo, será preciso proporcionar relações e situações que escapem dos processos tradicionais de naturalização/modelização dos valores que sustentam a ordem social vigente. Neste sentido, os métodos e instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor precisam ser discutidos, pois não será unicamente pela via do

conhecimento racional, “conteudista”, que a formação se dará, mas pelo exercício cotidiano onde aluno e professor, são incitados a praticar novas formas de relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003.
- BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BOUD, D.; FALCHIKOV, N. Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings, *Higher Education*. Dordrecht, n.18, p. 529-549, 1989.
- FAURE, S. “A colméia”. In: MORIYÓN, F. G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 110-144.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GUATTARI, F. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- KASTRUP, V. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. 2005. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=42>. Consultado em 23/ago/2007.
- LAPASSADE, G. *Autogestion Pedagógica*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- LOBROTT, M. (NÃO FALTA AQUI O NOME DO ARTIGO?) In: ARDOINO, J. e LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: RiMa, 2003. p. 61-66.
- PACHECO, J. “Fazer a ponte”. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (orgs.). *Escola da Ponte: um outro olhar para a educação*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004. p. 81-104.
- PACHECO, J. Educar na cidadania. Disponível em: <http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20050404_469>. Consultado em: 21/jun/2005.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROBIN, P. “A educação integral”. In: MORIYÓN, F. G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 88-109.

RODRIGUES, H. de B. C. e SOUZA, V. L. B. de. "A análise institucional e a profissionalização do psicólogo". In: KAMKHAGI, V. R. e SAIDON, O. *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-36.

SILVA, T. T. "Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política". In: FERRETTI, C. J., JÚNIOR, J. R. S., OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999b, p. 75-83.