

ENSINO E APRENDIZAGEM NO/DO TERCEIRO MILÊNIO: A EXCELÊNCIA E A VESSO¹

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva AMARANTE²

“A exemplo de Derrida, acredito que também da Universidade contemporânea deveria ser sem condição.” Diz ele que:

“para além do que se chama de liberdade acadêmica, essa Universidade exige, e deveria ter reconhecida liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem” (DERRIDA, 2003, p.13-14).

Continua o autor, apontando que “a Universidade faz profissão da verdade. Ela declara, promete um compromisso sem limites para com a verdade” (p.14). Eu diria com as várias verdades, pois devemos nos lembrar de que essa produção de verdade, no patamar institucional, profissional e mesmo pessoal, é sempre contingenciada pela sua situacionalidade, sendo sempre provisória e aberta a múltiplas interpretações. É nesse espírito, então, que venho hoje conversar com vocês.

Não poderia começar, sem chamar a atenção também para o fato de que irei falar da minha posição de analista de discurso, e que, portanto, peço que considerem que o que vou dizer tem sua novidade apenas em seu

acontecimento (cf. PÊCHEUX, 1988), pois compartilho este texto com os autores que li e com as pessoas com quem debati ou com quem aprendi sobre educação. Este texto, portanto, é mais de outros do que meu. Minha tarefa se resumiu a alinhar seus dizeres, na construção do meu dizer.

Nesse alinhar, defrontei-me com a questão de por onde (re)começar, do que privilegiar, de como não ser monótona e repetitiva. Esqueci-me de que meu dizer não me pertence, mas àquele que o ouve e o interpreta, que a clareza é uma ilusão. De qualquer maneira, tentei organizar meu dizer acerca de valores contemporâneos e suas implicações para as tarefas de ensinar e aprender no século XXI, relacionando-os, quando possível, a discursos legitimados por Instituições de Ensino Superior e por alunos e ex-alunos.

Teci minha fala em torno de uma retomada de aspectos da contemporaneidade, situando-os de uma perspectiva do momento pós-moderno. No decorrer dessa conversa, trarei, a título de provocação, textos midiáticos que, a meu ver, são constituídos por valores que permeiam o imaginário social da sociedade contemporânea. Peço a vocês a paciência de assistir a alguns vídeos curtos, cuja seleção foi determinada por dois

¹ Palestra proferida durante o Planejamento Acadêmico-Pedagógico, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas, em fevereiro de 2013.

² Profa. da Faculdade de Letras da PUC-Campinas.

fatores: referem-se a instituições irmãs, as outras PUCs, ou a instituições que atuam em Campinas e Região e cujos pontos de vista, penso, são de nosso interesse. Peço também a sua atenção para algumas imagens ilustrativas do imaginário social que constitui postagens de alunos e ex-alunos, alguns agora professores, em redes sociais.

O pós-modernismo (cf. USHER & EDWARDS, 1996, dentre outros), modernidade líquida (cf. BAUMAN, 2001) – seja lá como nomeemos esse feixe de elementos que caracterizam a sociedade contemporânea nos âmbitos cultural, político e social –, pode ser pensado como um discurso-prática, na concepção foucaultiana (FOUCAULT, 1995). Situada na contemporaneidade, a prática educacional universitária não poderia deixar de exibir muitas características que podem ser bem descritas como pós-modernas, embora haja grande relutância em admiti-la. Ocorre, de fato, muitas vezes, apagarmos de nossas mentes e, portanto, de nossos discursos essa nossa situacionalidade no pós-moderno. De outro lado, é essencial que se analise constantemente como e em que medida os processos e estruturas do ensino que se realizam no meio universitário se relacionam com os desenvolvimentos pós-modernos na sociedade e na cultura.

No início da segunda década do terceiro milênio, verificamos que os processos educacionais que ocorrem no interior das Instituições de Ensino Superior ainda estão em grande parte baseados no discurso da modernidade. Se considerarmos que um professor universitário tem uma vida útil média de 40 anos, teremos de encarar o fato de que uma boa parte dos docentes se encontra na batalha por conciliar seu *habitus* de ensinar, calcado nos princípios e noções básicos que constituem o discurso da modernidade, com as novas demandas do momento pós-moderno. Não custa lembrar: de forma e extensão variadas, fomos, somos e, muito provavelmente, continuaremos a ser constituídos pelos ideais da razão crítica, da liberdade individual, do progresso e da mudança benevolente e, em decorrência, são eles que ainda hoje direcionam grande parte de nossas práticas pedagógicas.

Lembram Usher e Edwards (1996) que

“A própria racionalidade do processo educacional e o papel do educador estão fundados no sujeito automotivado, autodiretivo e racional da modernidade, capaz de exercer agência individual. A ênfase do pós-modernismo no sujeito inscrito, no sujeito descentrado construído pela linguagem, pelos discursos, pelo desejo e pelo inconsciente, parece contradizer o próprio propósito da educação e a base da atividade educacional” (USHER & EDWARDS, 1998, p.2, minha tradução).

Para esses autores – tal como nosso gênero, etnia e autobiografia –, nossa própria situacionalidade como educadores influencia nossas seleções, ênfases e preocupações. Educadores situados no momento pós-moderno, constituídos pelos valores que o constituem, perguntemo-nos: “Em que medida as práticas pedagógicas que implementamos são tanto um sintoma como uma causa da condição sociocultural da pós-modernidade?” E ainda: “Como as ideias e abordagens pós-modernas desafiam conceitos, estruturas e hierarquias de conhecimento existentes?” Isto porque está claro que a educação, em seus processos e estruturas, em todas as suas formas, conecta-se intimamente à produção, à organização e à disseminação do conhecimento.

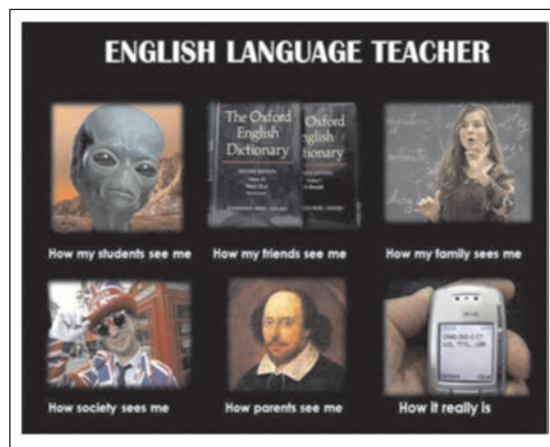
Como tem sido amplamente debatido, na contemporaneidade, as afirmações sobre conhecimento são questionadas, pois se coloca em dúvida a eficácia universal do método científico. Em outras palavras, não se aceita mais tão facilmente a instância epistemológica que considera que o método científico produza conhecimento neutro e, portanto, verdadeiro. Valores de parcialidade, situacionalidade e especificidade vêm se contrapor à universalidade e à historicidade do modernismo. Além disso, assoma a ênfase em questões relativas ao poder e aos interesses normativos que subjazem à produção, transmissão e disseminação de conhecimento. De uma postura dual, do certo/errado, vemo-nos confrontados pela possibilidade de múltiplas interpretações.

Dizem Usher e Edwards (1996) que, na pós-modernidade, ao se fazer qualquer afirmação sobre conhecimento, há uma rejeição das funda-

ções universais e transcendentais do conhecimento e do pensamento bem como uma consciência elevada da significância da linguagem, do discurso e da situacionalidade sociocultural. Temos, em decorrência, o questionamento da maestria, do domínio do mestre.

Em postagens de alunos de Cursos de Licenciatura da PUC-Campinas e ex-alunos,

hoje professores, na rede social *Facebook*, pode-se verificar a presença de marcas do imaginário social em torno das identidades do professor que acarretam múltiplos processos de identificação, uma vez que somos todos constituídos no e pelo discurso. Assim, em verdade, não é só a maestria, o domínio do mestre que está colocado em xeque.



Facebook. Postagens de aluno (jun, 2012) e ex-aluno (jan. 2013) de Licenciatura da PUC-Campinas

É também interessante fazer notar que pesquisa realizada com alunos de cursos superiores do estado de São Paulo revelou que o domínio do conteúdo é um dos indicadores de qualidade mais citados na avaliação de ensino (cf. VOLPATO e RIBEIRO, 2012). Consti-

tutiva e constituída no/pelo imaginário social a imagem do senhor do conhecimento permeia também o discurso de professores e da instituição como se pode observar em variados instrumentos de avaliação de ensino, como é o caso daquele de nossa Universidade.

4 - Questão Direta 4
DOMINA O CONTEÚDO E TEM EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
DOMINA O CONTEÚDO, MAS NÃO TEM EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
NÃO DOMINA O CONTEÚDO, EMBORA TENHA UMA EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
NÃO DOMINA O CONTEÚDO E NÃO TEM UMA EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
Não Respondeu
Total

Avaliação de Ensino – Dimensão C – PUC-Campinas, 2011

https://www.puc-campinas.edu.br/websist/disciplinas_professores/resultados_ave_geral.asp

É necessário reconhecer, porém, que na sociedade da informação e do conhecimento sabemos muito pouco sobre quase nada! Contudo, como podemos aceitar esse fato se somos filhos da crença modernista em um centro legítimo, constituído pela ciência e fé no progresso inevitável e, assim, legitimador sobre o qual crenças e ações podem ser construídas? Como abrir mão dessa posição autorizada da qual podemos exercer controle e legitimar hierarquias socioculturais por meio de um processo de domínio? Como conviver com a incerteza que invade o pensamento e a ação? Como conciliar nossa prática pedagógica fincada no conhecimento fundador e na crença no progresso inevitável, com os desafios de um mundo de mudança rápida, de instabilidade intrigante, em que o conhecimento está em constante mudança e o significado flutua sem sua fixação tradicional?

Segundo Couzens Hoy (1989), uma das tarefas que cabe aos professores é entender e aceitar que, na fluidez e incerteza da pós-modernidade, a flutuação do conhecimento e o descentramento devem ser celebrados e não lamentados. Isso porque, na contemporaneidade, a norma é a complexidade, uma miríade de significados, que vêm tomar o lugar da profundidade, de um significado profundo.

Crook et al.(1992) nos informam que a falta de certeza está fortemente associada com a hipercomodificação característica da formação social da pós-modernidade, em que o consumidor e o consumismo reinam supremos crescentemente, como demonstra a constituição do discurso publicitário de instituições educacionais, que transmutam o conhecimento, capital cultural, em mercadoria, capital econômico e invade página inteira de jornais de grande circulação nacional.

Esta hipercomodificação deriva, com certeza, da revolução da comunicação/mídia que afoga as pessoas com informação e que é de tal grandeza que a distinção entre realidade e a palavra/imagem que a retrata se quebra. Temos então, na conceituação de Baudrillard, uma condição de hiper-realidade, em que há abertura a múltiplas interpretações e multiperspectivação do conhecimento, há um mundo de signos que se proliferam sem parar ou simulacros que vêm substituir a realidade, criando novas formas de experiência e, assim, a subjetividade no processo.



Publicado no jornal "O Estado de São Paulo" – 2 de janeiro de 2013

Vejamos um videoclipe postado no Youtube por alunos de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Campinas. A experiência de ser aluno é materializada em reconfiguração de imagens visuais da invasão do Dia D a que se sobrepõem por um lado, o símbolo do Curso de Relações Internacionais da FACAMP (um rinoceronte tinto em vermelho) e as palavras de ordem Poder, Vitória, Eficiência e Moral, a que se segue o estribilho da canção "We are the Champions", num processo de hibridismo multimodal que bem reflete a criação de simulacro que se constitui por meio de marcas representacionais de exacerbada competitividade agressiva que aí podemos encontrar.

<http://www.youtube.com/watch?v=6bOQAG3ADzY>

De sua parte, Featherstone (1991) descreve, desse modo, o sujeito contemporâneo:

"O tipo ideal de espectador da MTV que pula de canal e que passa através de diferentes imagens em tal velocidade que ele/ela é incapaz de encadear os significantes

em uma narrativa significativa, ele/ela simplesmente aproveita as intensidades e sensações multifrênicas da superfície das imagens” (FEATHERSTONE, 1991:5).

É o que podemos notar no videoclipe a seguir, em que o autor encadeia imagens que escapam ao esperado relacionamento entre verbal e não verbal. Quer-nos parecer que o importante é, então, a intensidade da experiência imagética:

<http://www.youtube.com/watch?v=qhxeGRZwam8>

Portanto, as sensibilidades estão sintonizadas no prazer da experiência constante e nova. O desejo da experiência é seu próprio fim, sua própria justificativa. Desse modo, as tendências na cultura do consumidor favorecem a estetização da vida. Favorecem também a noção de que a vida estética é a vida eticamente boa e uma busca sem fim por novas experiências, valores e vocabulários passa a ser um objetivo de vida (FEATHERSTONE, 1991: 126). Vejamos um novo modo de ensinar:



Facebook, jan. 2012. Postagem de professor.

Cabe atentar para o fato de que o novo encontra ancoragem no velho, é o velho travestido em novo, como podemos observar na proposta de atualização do ensino do alfabeto, que reduz a realidade ao universo digital, com efeito de homogeneização dos sentidos e dos sujeitos. De fato, a área educacional é parte do exacerbado processo de disseminação de discursos que se instaura na contemporaneidade, cabendo atentar para o quão frequentemente se torna objeto do discurso humorístico.

Claro está que a educação talvez seja a maneira mais importante pela qual experimen-

tamos, entendemos e tentamos mudar o mundo. Certamente seu papel é vital nos modos como concebemos a nós mesmos e as nossas relações com outros. Essa característica relacional nos indica que questões de emancipação e opressão devem estar no centro das discussões acerca da atividade educacional. De uma parte, ao pensarmos em emancipação, nos defrontamos com um dos indicadores contemporâneos da qualidade do processo ensino-aprendizagem, a autonomia que vem casada com a criatividade e, por que não dizer, com a flexibilidade curricular.

<http://www.youtube.com/watch?v=paYJHFZju8>

Cabe lembrar que na contemporaneidade presenciamos a mescla entre alta cultura de elite e cultura popular, largamente devido à influência da mídia. Não há fronteiras entre elas e a busca de nova experiência é parte da constante construção e reconstrução de um estilo de vida em que padrões transcendentais de bom gosto e de julgamento estético não mais possuem o poder que tinham na modernidade. Essa busca pós-moderna da experiência tem sido comparada a

uma viagem, em que a jornada é tudo que importa.

De outra parte, a pós-modernidade é “marcada por uma visão do mundo humano como irreduzivelmente e irrecorrivelmente pluralista, dividido em uma multidão de unidades soberanas e lugares de autoridade, sem ordem horizontal ou vertical, seja na realidade seja na potência, conforme nos ensina Bauman (2001:35).



Facebook, out. 2012. Postagem de aluno de Curso de Licenciatura.

Dessa forma, a busca por um eu verdadeiro ou autêntico dá lugar a uma estetização da vida de todo o dia em um jogo em que a identidade é formada por um constante desvelar do desejo expresso por meio de escolhas de estilo de vida. Assim, na pós-modernidade, o descentramento do conhecimento é paralelo ao descentramento do sujeito. No pós-moderno há, com certeza, regras, mas elas têm de ser objeto de luta e nessa luta todos devem assumir uma responsabilidade pessoal.

Outro aspecto relevante é que o pós-modernismo reconhece que há uma política de representação em que estamos inseridos. Nela, todas as formas de representação cultural têm uma cumplicidade com o poder. Assim, a problematização da representação que caracterizou o modernismo é sucedida pelo jogo no pós-modernismo,

configurando-se um elemento de ludicidade que faz substituir a seriedade pela paródia e ironia. Enquanto a cultura moderna pretende representar fielmente a realidade e, desse modo, educar as pessoas a ver o mundo de modo particular que conduz ao progresso, o pós-modernismo questiona as distinções entre seriedade e ludicidade no próprio processo de ser “jocoso” ou lúdico em suas práticas e se funda no ecletismo.

A importância dessas práticas lúdicas do pós-modernismo reside no fato de elas serem potencialmente um meio de desafiar o poder da representação e dos discursos totalizadores. Também configuram a possibilidade de configuração de noção reificada de emancipação e democracia, ao subverterem ou transgredirem

constantemente o poder. Certamente, há um pós-modernismo de resistência e outro apenas lúdico que ignora a resistência. Vejamos:



Facebook, out.2012. Postagem de professor.

De acordo com Lash (1990), o momento pós-moderno pode ser encarado como uma celebração e tolerância do pluralismo e da diferença levando a um posicionamento da subjetividade muito mais ambivalente e menos fixo. Assim, o eu e a subjetividade são vistos como descentrados, não mais como unificados e coerentes. Como bem o sabemos, de uma perspectiva pós-moderna, o sujeito centrado é um construtor cultural, inscrito pelo sistema de significação, que é a linguagem, e pelos discursos, usos particulares e sistemáticos da linguagem. Desse ponto de vista, a linguagem e o modo como a linguagem é organizada em redes de significados particulares e delimitados (discursos) não são inocentes, porque a língua como um sistema de significação faz mais que denotar e descrever; constitui exercícios de poder. Observemos o exercício de poder que tem efeito nos processos identitários dos professores destinatários na seguinte postagem.



Facebook, maio 2012. Postagem de ex-aluno.

O momento pós-moderno caracteriza-se ainda por topicalizar a importância da textualidade, da escrita e da reflexividade no

sentido de ter uma consciência elaborada do que é feito e construído por meio do texto e do discurso. As questões principais se tornam como

nós constituímos e somos constituídos pela linguagem, e onde está o poder de interpretar e controlar o significado.

No uso da linguagem, tornamo-nos conscientes da história e da natureza construída dos sentidos que atribuímos à experiência, ao conheci-

mento e à nossa própria identidade. Portanto, nossa própria subjetividade é construída relacionamente por meio de discursos e regimes de significado. Estamos constantemente envolvidos em uma autoprodução discursiva, lutando por um sentido de coerência e continuidade.



Facebook, jan 2013. Postagens de ex-alunos.

Consideramos que a autorreferencialidade talvez seja um dos aspectos-chave de uma perspectiva pós-moderna, pois está sempre a nos lembrar: todos os discursos podem ter efeitos de poder. Embora se aponte em direção ao empoderamento social, é necessário cuidado para assegurar que isso não resulte na substituição de um discurso opressor por outro. Como Foucault nos lembra, discursos de emancipação – apesar de sua intenção emancipatória – ainda estão ligados com a vontade de poder, conforme podemos notar no vídeo a seguir, em que ao enunciado “You’ve got the power to make the world a better place” (Você tem o poder de tornar o mundo um lugar melhor) que se repete na canção, o uso da linguagem imagética a que se sobrepõe linguagem verbal

desembocam nos enunciados do discurso publicitário final.

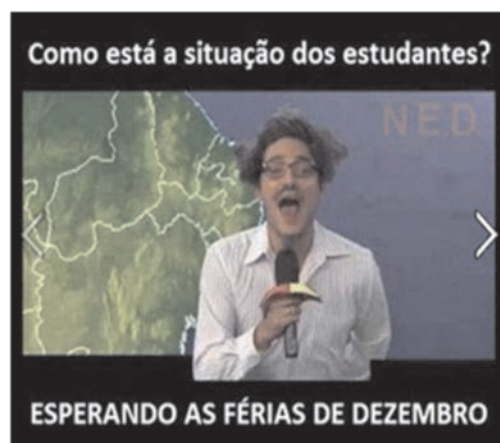
<http://www.youtube.com/watch?v=tHnZSfUZny4>

Nós, educadores, podemos achar difícil aceitar que nossas intenções emancipatórias podem estar implicadas com o desejo de poder e podem, portanto, ter consequências opressoras. Uma perspectiva pós-modernista nos lembra que historicamente esse tem sido o caso e que, como educadores, portanto, precisamos sempre questionar qualquer prática discursiva. Apresento como exemplos duas postagens minhas no Facebook, sendo a primeira em véspera de avaliação no final de 2012 e a segunda, logo após o evento avaliativo.

De hoje em diante vou considerar este o estado civil de todos os meus alunos e alunas.



Facebook, nov. 2012. Minha postagem



Facebook, nov. 2012. Minha postagem

Quais são, então, as implicações de alguns dos valores contemporâneos para o ensinar e o aprender no terceiro milênio? Vou apoiar-me especialmente em Usher e Edwards (1996), para elencar alguns elementos que considero merecedores de atenção.

Claro está que uma ênfase no aprendiz como centro, nos currículos negociados e nos métodos centrados na atividade podem ser meios

de encorajar a autonomia e o empoderamento. No entanto, há de se refletir sobre o emprego de mecanismos de autocontrole, dentre eles a autoavaliação que, da perspectiva foucaultiana, configura-se como um mecanismo de confissão. Dessa perspectiva, os aprendizes se tornam seus próprios disciplinadores e coloca-se em funcionamento um processo de responsabilização do aprendiz pelo processo educacional.

De outra parte, devemos considerar que os aprendizes são constituídos tanto como sujeitos ativos do conhecimento quanto como objetos sobre os quais agir e, assim, irão emergir questões acerca da expansão do espaço de intervenção educacional e de exercício de poder. Observe-se nos vídeos, a seguir, como no discurso publicitário de nossa Universidade essa expansão é enunciada nos últimos anos, cabendo à sala de aula um lugar mais discreto.

<http://www.youtube.com/watch?v=fg6U1XdVnQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=-ry8Lrut8H8>

Inegavelmente, há mais oportunidades de acesso ao conhecimento, mas a educação de adultos é, muitas vezes, configurada como treinamento envolvendo a aquisição de atitudes, habilidades e competências que são consideradas funcionais para as necessidades da ordem socioeconômica, especialmente as derivadas do impacto das novas tecnologias, a natureza mutante do emprego e a competitividade. Observe-se a narrativa da trajetória de um estudante em um minuto, em que a ênfase na positividade e na velocidade é a tônica.

<http://www.youtube.com/watch?v=B1U18nnKnmo>

O reconhecimento de que os sujeitos tanto têm uma identidade única quanto são sujeitos sociais da linguagem e da cultura já é constitutivo de grande parte dos discursos produzidos no interior das IES, como podemos ver nos vídeos a seguir.

<http://www.youtube.com/watch?v=BaxY4KGzX6w>

<http://www.youtube.com/watch?v=6hHuTUPVols>

Assim, uma das implicações da noção de fragmentação dos sujeitos e de seus discursos é o reconhecimento de que a ignorância é ausência-presença de conhecimento e que não se caminha linearmente da ignorância ao domínio, que o conhecimento é adquirido descontinuamente. Isto posto temos que o ensino não é a transmissão de conhecimento pronto, mas a criação de uma nova

condição de conhecimento, a criação de uma disposição original para aprender. Em decorrência, a seleção de conhecimentos e uma prática questionadora devem proporcionar ao aprendiz um sentimento de posse desse conhecimento.

Se cabe enfatizar o desenvolvimento pessoal individual dos aprendizes e seus sentimentos, então há de se examinar a adequação de implementar pedagogias ativas e de aprendizagem experiencial, que se fundam na criatividade, na autonomia e na acreditação de conhecimentos prévios.

Cumprir um cuidado para que as práticas pedagógicas progressistas emancipatórias e humanísticas não se configurem como formas refinadas e sutis de exercício do poder docente. Isso pressupõe reflexão sobre as relações entre poder e saber e, assim, se a experiência se torna objeto de conhecimento, cuidar para que práticas tais como a tutoria, o aconselhamento e a autoavaliação sejam encarados como efeitos do poder. Em outras palavras, mesmo em práticas pedagógicas que visem a atender às necessidades individuais, temos de estar atentos para as formações de poder-saber que constroem a verdade do indivíduo como uma forma particular de sujeito. Quando as pessoas são construídas como espécies particulares de aprendizes elas são inscritas como tendo características que pertencem a elas e, essencialmente, elas se tornam pessoas daquele tipo. Por conseguinte, devemos estar atentos ao perigo de construir para os aprendizes identidades como “sem motivação, habilidades ou espírito empreendedor” e considerá-los individualmente responsáveis por seus resultados.

Pontua as práticas como a modularização, aprendizagem flexível, aprendizagem aberta e a distância, programas de aprendizagem individualizada, portfólio de resultados, que certamente atendem às necessidades e interesses dos aprendizes, mas que podem propiciar o apagamento do exercício de poder pelo professor, pois esse poder é invisibilizado para aqueles pelos quais ele circula. A estas cabe atenção particular.

Entendo, ainda, que o desenvolvimento de qualificações baseadas em competências deve levar em conta o montante apropriado de

conhecimento relevante para o desempenho no campo de trabalho, de forma que o conhecimento não seja reduzido ao papel de suportar/apoiar tal desempenho. Dito de outra forma, deve-se privilegiar a articulação de linguagem humanística e práticas de atendimento a necessidades individuais, providenciando oportunidades de acesso e progressão.

Ademais, considero que se deve problematizar o conceito de competência como conceito adequado da atividade humana e, portanto, como base válida para avaliação, pois, por um lado, essa noção pode ignorar as qualidades humanas e noções mais abrangentes de conhecimento e compreensão que são próprias da educação. Avaliar competência somente a partir de desempenho pode acarretar uma reconstrução da noção de competência como puramente instrumental e, nesse caso, de modo a maximizar o desempenho correto, poderia se acabar excluindo dos processos de ensino certos conhecimentos, num processo de banalização do saber.

Além disso, o estreitamento das noções de habilidades, conhecimento e entendimento como relacionadas ao desempenho bem-sucedido apresenta problemas para a transferência de habilidades que se entende crucial para a flexibilidade requerida pela força de trabalho para uma economia bem-sucedida, pois pode se estreitar também o espaço para a independência de pensamento e de ação.

Também refletir sobre se a avaliação contínua é sem controvérsia melhor do que avaliações no final do curso, verificando o argumento de que é melhor para as pessoas demonstrarem seu completo potencial é crucial. A avaliação contínua pode refinar o processo de vigilância e exame, aumentando o *stress*, fazendo que o aprendiz seja direcionado apenas pelo critério de avaliação e impedindo que resultados outros não previstos no currículo sejam valorizados.

No tocante à situacionalidade do professor, devemos atentar para o fato de que a noção de gestor eficiente das atividades de sala de aula, hoje ligada à posição de professor, pode reverter em uma forma mais eficiente de tecnologia moral ou em uma resolução técnica de problemas, além

de estar nela latente um potencial de estratégia de responsabilização do professor pelos resultados, o que certamente reconstitui seu *status* profissional, no que se refere à sua autonomia e ao direito a ser crítico. A isso vem se somar o fato de que o compromisso com os processos de autoavaliação, melhoria do curso e desenvolvimento institucional são encarados como parte do processo de se tornar mais profissional.

O privilégio da prática em relação à teoria deve ser avaliado em termos das relações que marcam o conjunto teoria-prática e as relações entre linguagem e significado, para que a teoria não se torne uma forma de prática que ignora o valor político do discurso teórico dentro de uma conjuntura política específica.

A par disso, há de se examinar a relação entre fonocentrismo (que está na base do privilégio das aulas expositivas) e a crença na transparência e clareza da linguagem bem como a validade da noção de relevância. Não se pode ignorar o poder disseminador da linguagem nem considerar que a linguagem é controlável, mesmo que potencialmente, pelo sujeito falante e/ou o autor.

A velocidade na produção de informação/conhecimento implica reflexão acerca da formação continuada, pois, embora esta seja um efeito da indeterminação e da descontinuidade características do momento pós-moderno, devemos também analisá-la à luz da questão do consumismo.

Não menos importante é a constatação de que os valores pós-modernos nos obrigam a uma postura reflexiva, que nos ajude a considerar o modo pelo qual nossas metodologias, dualismos, quadros de referência e categorias, todas as ferramentas básicas intelectuais, estão implicadas com o poder.

Todos sabemos que adotar uma posição de constante questionamento, de constante recusa das verdades que estão postas, não é fácil, devido à nossa própria constituição pelos discursos dominantes. Ademais, na sociedade contemporânea, a tendência a uma educação voltada para a solução de problemas sociais está sempre a

demandar por respostas imediatas. Cabe-nos resistir a essa demanda no entendimento de que as respostas se encontram no processo de continuamente fazer perguntas, sempre se tomando cuidado, pois, assim, há sempre um perigo de simplesmente substituir um discurso totalizador e opressor por outro. Assim, devemos ter sempre em mente que qualquer reconfiguração é provisória e cabe-nos estar sempre abertos ao questionamento.

Vocês se perguntam agora, ela não ia falar sobre a excelência e seu avesso? Pois é, acredito que a excelência está na potência de nossas reflexões acerca das questões que busquei levantar aqui. Não quero o seu avesso. Não quero processos educacionais permeados por jogos discursivos em que se camufle a sobreposição da natureza proscritiva e prescritiva da agência docente à sua natureza terapêutica, de modo a garantir e conquistar o aluno/cliente. Quero que nossas salas de aula sejam arenas em que haja lugar para a descontinuidade e fragmentação que caracterizam o momento pós-moderno: que aí se encontre evidência ou, ao menos, a promessa de um sujeito concebido como uma subjetividade múltipla (re)constituída por meio de processos educacionais que privilegiem a plurissignificação. Quero aprender a resistir aos relacionamentos de bolso, como os chama Bauman (2009), à sua instantaneidade e disponibilidade, na convivência com alunos e colegas. Não quero que nesse espaço, os conflitos e contradições internas dos sujeitos educacionais e de seus discursos sejam silenciados no e pelo constante confronto da promessa da excelência idealizada com a realidade construída de seu avesso.

Muito obrigada!

OBRAS CONSULTADAS

- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BERNSTEIN, B. *Official Knowledge and pedagogic identities*. In CHRISTIE (ed.) **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London: Continuum, 1999.
- _____. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Briston, Taylor, Francis: 1996.
- BENNINGTON, G. e DERRIDA, J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA-CIEE. **Os desafios da Educação Brasileira no Século XXI**. São Paulo: CIEE, 1998.
- CROOK, S., PAKUSLSKI, J. and WALTERS, M. **Postmodernisation**. London: Sage Publications, 1992.
- COUZENS HOY, D. **Foucault: A Critical Reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DERRIDA, J. **A Universidade sem Condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DERTOUZOS, M. **What Will Be. How the new world of information will change our lives**. New York: HarperCollins Publishers, 1997.
- FEATHERSTONE, M. **Consumer Culture and Postmodernism**. London: Sage Publications. 1991.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *O Sujeito e o Poder*. (Posfácio) Em: Rabinow, P. & Dreyfus, H. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993a.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993b.
- GUALANDI, A. **Lyotard**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HALL, S. (org.) **Representation. Cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.
- IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LASH, S. *sociology of Postmodernism*. London: Routledge, 1990.

LASTRES, H.M.M. e ALBAGLI, S. **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, C. **A Cultura-Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARAFON, M.R.C. **Pedagogia Crítica – Uma Metodologia na Construção do Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTTA, M.B. (Org.). **Michel Foucault - Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PÊCHEUX, M. **Discourse: Structure or Event**. Illinois: Illinois University Press, 1988.

SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, S.A.I. **Valores em Educação – O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

TUBINO, M.J.G. **Universidade, Qualidade e Avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.

USHER, R. and EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. New York: Routledge, 1996.

VOLPATO, G. e RIBEIRO, M.L. A Qualidade no Ensino de Graduação na Percepção dos Estudantes. In: **Qualificação do Ensino Superior no Contexto do PNE – 2011-2012**. Disponível em:< http://www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_10_volpato_Ribeiro.pdf> Acesso em 28/01/2013.