

MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA
MARÍLIA ETIENNE ARREGUY
ROBSON SUETH
(ORGANIZADORES)

RESISTÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA EDUCAÇÃO: reflexões foucaultianas



NEPES
Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Educação Superior

Atena
Editora
Ano 2023

MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA
MARÍLIA ETIENNE ARREGUY
ROBSON SUETH
(ORGANIZADORES)

RESISTÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA EDUCAÇÃO:

reflexões foucaultianas



NEPES
Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Educação Superior

Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Resistência como prática de liberdade na educação: reflexões foucaultianas

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Maria de Fátima Costa de Paula
 Marília Etienne Arreguy
 Robson Sueth

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
R433	<p>Resistência como prática de liberdade na educação: reflexões foucaultianas / Organizadores Maria de Fátima Costa de Paula, Marília Etienne Arreguy, Robson Sueth. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0906-9 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.069230302</p> <p>1. Educação. I. Paula, Maria de Fátima Costa de (Organizadora). II. Arreguy, Marília Etienne (Organizadora). III. Sueth, Robson (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O conjunto de textos reunidos nesta obra resulta de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (NEPES/UFF), vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Costa de Paula, criado em 2000 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O livro expressa interlocuções que os pesquisadores desse Núcleo realizam com o Grupo Alteridade Psicanálise e Educação (GAPE), também vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, liderado pela Profa. Dra. Marília Etienne Arreguy, criado em 2014 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Essa interlocução dá-se sobretudo através do Grupo de Estudos sobre Michel Foucault, que reúne pesquisadores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica de ambos os grupos de pesquisa.

O Grupo de Estudos sobre Michel Foucault foi formado em 2012, há dez anos, no âmbito do NEPES/UFF e o presente livro é a terceira coletânea de uma série que parte de reflexões que têm como base o pensamento de Foucault, utilizado como ferramenta para discutir a Educação. O primeiro livro da série, intitulado **Políticas de Controle Social, Educação e Produção de Subjetividade**, foi publicado em 2015 e o segundo, intitulado **Educação, Poder, Resistência e Subjetividade – Pensando com Foucault**, foi publicado em 2019, ambos organizados pela Profa. Dra. Maria de Fátima Costa de Paula e publicados pela Editora Insular, de Florianópolis.

O primeiro capítulo da coletânea, intitulado “Resistência como prática de liberdade nos movimentos estudantis latino-americanos: Brasil e Chile”, de autoria de João Ulisses de Sousa Vitorino, Maria de Fátima Costa de Paula e Marília Etienne Arreguy, versa sobre as manifestações estudantis que se sucederam no Brasil e no Chile, entre os anos de 2006 e 2019. Como referencial teórico foi utilizado o conceito de resistência do filósofo Michel Foucault, tomado como estratégia de força que confronta o poder, por meio de práticas de liberdade que constituem novos sujeitos e novas relações sociais. A metodologia da pesquisa foi composta de revisão bibliográfica e análise documental relacionada ao tema abordado, incluindo a busca por fontes jornalísticas consolidadas. Assim, o objetivo desse capítulo é compreender os principais movimentos estudantis ocorridos no Brasil e no Chile, nas duas últimas décadas, como articuladores de

práticas de resistência e de transformação das estruturas educacionais e sociais.

Para os autores:

“Onde há poder é porque existe possibilidade de liberdade, de inversão das relações de poder existentes ou, no mínimo, de contestação, desobediência, rebeldia, insubmissão, e tantas outras formas de resistir à dimensão hegemônica e, frequentemente, cruel do poder instituído. Nesse sentido, as resistências representam rupturas, caminhos possíveis de exercício de liberdade e modificação das relações de poder”.

Foi nesse sentido que os movimentos estudantis brasileiros e chilenos ocorridos nas duas últimas décadas foram abordados como agentes efetivos de lutas locais e sociais mais amplas. Seja construindo estratégias de lutas específicas relativas ao campo da Educação, seja ampliando as suas reivindicações para setores sociais mais amplos, como o livre acesso ao transporte público e a melhoria das condições de vida da população, desempenharam papel central no sentido das resistências aos poderes instituídos, contribuindo para a transformação da sociedade, denunciando os abusos e arbitrariedades dos governos e demonstrando a força das suas vozes nas ruas.

Assim, para os autores, a resistência se contrapõe ao poder, instaurando práticas de liberdade. “E foi nesse sentido que os movimentos estudantis descritos se insurgiram contra os poderes estabelecidos, sendo atores revolucionários por excelência. Esses movimentos continuam vivos ainda hoje, apesar de todas as violências a que foram submetidos ao longo da escalada fascista da última década”.

O segundo capítulo do livro, intitulado “Por uma crítica da excelência educacional enquanto resistência à vigilância cibernética”, de autoria de Luciana Santos e Marília Etienne Arreguy, busca problematizar o ideal da excelência escolar fundamentado por meio da meritocracia, revelando uma marca excludente da escola. Para as autoras, o entendimento acerca do que seria a excelência escolar tem ocasionado certos traumas àqueles que se veem afastados dos padrões determinados pelas normas disciplinares e homegeneizantes da escola. Com isso, a partir dos sintomas objetivos (fracasso escolar, repetência e evasão) e subjetivos (sofrimento psíquico, menos-valia subjetiva, baixa autoestima e baixa confiança em relação à aprendizagem), que se manifestam diante do ideal da excelência escolar, as autoras abordam a questão da vigilância e da sanção normalizadora, baseando-se na concepção foucaultiana do *panoptismo*. A vigilância na escola se imporia como um mecanismo que controla os comportamentos dos estudantes, ao instituir a dicotomia dos desempenhos.

Na segunda parte do capítulo, Luciana e Marília abordam essa problemática no contexto social contemporâneo, visando refletir sobre o panoptismo na cultura digital. Nesse sentido, apontam para uma forma de vigilância cibernética das existências, que contribuiria para dicotomizar, nos moldes da vigilância ocorrida na escola que opõe os desempenhos entre o “bom” e o “mau” aluno, os que podem ser protagonistas e ter uma postura mais ativa nas redes sociais e aqueles a quem resta ser consumidores de um ideal de vida perfeita inatingível, numa sociedade iludida pelo sucesso e pelo desempenho. Mas, esse sujeito consumidor, que também é produto da vigilância cibernética, pode tornar-se produtor de resistências, quando usa as mesmas ferramentas tecnológicas para produzir conteúdo e, ao fazê-lo, rompe com a massificação de ideais alimentada pela vigilância, protagonizando diferentes bandeiras de luta e de enfrentamentos do poder.

Por meio da mediação tecnológica, uma “nova” forma de mediação pedagógica, na qual o professor intervém na relação que os jovens vêm estabelecendo com as tecnologias, a escola poderia assumir o seu lugar na formação de sujeitos resistentes, aqueles que adotam uma postura crítica nos limites da realidade tecnológica e da vida digital, na atualidade. Nesse sentido, a escola poderia se apropriar das tecnologias, não exercendo a função determinante do controle, mas tornando-se parceira na formação de jovens críticos e resistentes, fazendo com que estes sejam os protagonistas das redes, ao produzir outros conteúdos e caminhos contrários às exigências do sucesso, do desempenho e da excelência onipotente.

O terceiro capítulo, sobre “A infância e suas potencialidades para crianças e professores da educação infantil”, assinado por Marcia Nico Evangelista e Virginia Georg Schindhelm, tem como objetivo discutir a infância na perspectiva da educação, da cidadania e da constituição de subjetividades autônomas ou reprodutoras. Para tanto, foram abordadas questões sobre a formação dos educadores que atuam na educação infantil, a finalidade da educação para as crianças e as relações de poder dentro das instituições de educação infantil.

As autoras adotaram como metodologia o método biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação nesse capítulo, centrado nas narrativas de professoras que contaram as suas experiências. Trouxeram, também, as suas reflexões sobre as experiências das crianças nas escolas e sobre a infância enquanto condição humana numa perspectiva para além da cronológica, entendida como soma de tempos. O que interessa às autoras, nesse texto, “ é a reflexão sobre o significado da infância para a existência humana. A infância seria somente uma etapa do desenvolvimento

humano? A infância potencializa a criatividade, a transformação? Trabalhar com as crianças potencializa a vida dos adultos e dos professores?”

Para responder essas questões, Marcia e Virginia basearam-se nos postulados de Michel Foucault sobre o poder e suas repercussões para os sujeitos históricos envolvidos no processo educacional, buscando trazer, através de suas pesquisas e do cotidiano no trabalho com a educação infantil, as experiências vividas pelos educadores e pelas crianças, valorizando a potência transformadora que a infância possui. Tomando como referência as contribuições de Foucault, as escolas podem ser espaços tanto de disciplinamento, controle e vigilância, reproduzindo as condições de uma sociedade normalizadora e padronizadora de comportamentos, quanto de possibilidades de recriação ou saídas alternativas às mesmices do cotidiano, produzindo novas subjetividades que escapam aos poderes e saberes disciplinadores que fabricam corpos submissos, dóceis e úteis ao sistema capitalístico. Nesse sentido, segundo as autoras, a infância e a educação infantil possuem significativo potencial de resistência, pois as crianças “ressignificam espaços, tempos e o cotidiano por meio de suas atitudes, criações, invenções”, demonstrando a capacidade de subversão que possuem. Assim, a escola que acolhe a infância deve propiciar “um ambiente criativo contemplando a brincadeira, a imaginação e as descobertas próprias da infância”.

O quarto capítulo, de autoria de Sandra Cristina Botelho Dias, sobre “Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Pandemia: poder, saber e resistências”, apresenta as experiências e os desafios dos alunos cotistas nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), no Instituto Federal Fluminense (IFF), *campus* Macaé, no período de 2020 a 2021, durante a pandemia de COVID-19. A autora dialoga com Foucault e Deleuze no campo das relações de saber-poder, do controle e da vigilância, assim como das resistências, dos caminhos e linhas de fuga, formando diagramas e labirintos transversais.

Sandra busca tornar visível o invisível no âmbito das comunicações dos alunos cotistas com os monitores, os familiares e os profissionais da educação frente aos desafios colocados pelo ensino não presencial. Traz um relato de lutas e resistências desses estudantes perante as dificuldades econômicas, sociais e educacionais, no contexto da pandemia, abordando elementos de sobrevivência humana, de ansiedade, de insegurança, de desafios para se manterem conectados nas mídias e nas plataformas digitais em função do isolamento social. A autora traz movimentos do devir adolescente não uno, confuso, corajoso, desmotivador e histórico, tratando dos dilemas da permanência e do aprender

dos alunos cotistas no IFF. Destaca que apesar dos desafios tecnológicos, como a dificuldade de acesso à internet, o fundamental foi o afeto, a escuta, o incentivo e o apoio dos colegas, monitores, professores e famílias aos estudantes.

As resistências e as práticas vivenciadas transformaram a fala dos cotistas em saber-poder na Instituição, pois houve demandas pedagógicas quanto aos conteúdos escolares, às metodologias e ao processo de ensino e aprendizagem que promoveram subjetividades com liberdade, tornando o aprender um lugar não comum. Assim, as experiências vivenciadas na pandemia produziram uma multiplicidade de caminhos para estudar, criando movimentos transversais. Houve poder, disciplinamento, controle, mas também resistências à escola prisão, que originaram assujeitamentos assim como subjetividades criativas. As relações de poder se transformam quando a realidade está em devir, produzindo desejos e sonhos que não aprisionam o cuidado de si, o cuidado do outro e que lutam, pois a realidade é múltipla, é transversalidade e resistência histórica. Segundo a autora, “necessita-se do devir como luta, como resistência, como criação de uma educação libertadora em movimentos de micropoderes de linhas inconclusas e expostas às condições históricas transformadoras”.

No quinto capítulo, intitulado “Disciplina, controle e educação: trabalho docente e desdobramentos na pandemia”, Robson Sueth problematiza a maneira como ocorreu a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto nos estabelecimentos de ensino no Brasil, adotada como medida preventiva desencadeada em virtude da pandemia do Coronavírus, a partir de 2020, provocando a suspensão das atividades presenciais nas salas de aula das instituições educacionais em todo o país. O autor analisa certos desdobramentos da adoção da educação a distância (EAD) nas instituições de ensino em todos os níveis de escolarização, praticando o “isolamento social” em nome da preservação da vida diante da devastadora situação que dizimou significativa parcela da população brasileira, contrariando a posição oficial do governo federal, que enxergava nas medidas preventivas de isolamento uma ameaça à economia, ignorando, assim, a tragédia que se instaurou em nosso país.

Sueth aborda a forma impositiva como professores e alunos foram submetidos ao uso das ferramentas e das metodologias da EAD, como ambiente de ensino, estudo, aprendizagem e avaliação, fato que não levou em conta as necessárias condições de preparação teórico-metodológica acerca das tecnologias de comunicação e informação (TICs), de equipamentos adequados à condução das aulas, de conhecimento técnico visando o uso de plataformas

de ensino e estudo, e, ainda, de contratação de internet satisfatória para que professores e estudantes se adaptassem à nova modalidade de ministrar e assistir aulas em ambiente virtual.

Assim, considerando a maneira como professores e alunos foram conduzidos pelas instâncias superiores e pelos gestores das instituições de ensino a cumprir as diretrizes administrativo-pedagógicas, incluindo a manutenção do fluxo da programação curricular dos cursos oferecidos e a conseqüente promoção dos alunos aos ciclos posteriores, sem uma elaboração coletiva, participativa e ausente de um movimento genuíno de resistência, o autor fundamenta as suas análises em dois conceitos elaborados por Michel Foucault - disciplina e controle. Sueth aponta para o disciplinamento e o controle dos professores e estudantes, como também para a sua responsabilização pelo alcance dos resultados exigidos oficialmente das instituições de ensino superior e das escolas de educação básica, demonstrando os impactos das imposições aos processos de ensinar, estudar e aprender sobre o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos estudantes, advindos da mudança repentina da modalidade de ensino presencial para ensino remoto.

O último capítulo da coletânea, intitulado “A autoavaliação na universidade pública federal brasileira: resistência ou submissão aos mecanismos de controle?”, assinado por Marilene Sinder, apresenta os resultados de uma pesquisa de Doutorado realizada em 2020 em uma das universidades federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro, visando a compreender a realidade da avaliação institucional conduzida nessa instituição, tendo como referência os conceitos de regulação, controle e emancipação. A pergunta norteadora da pesquisa foi a seguinte: em que medida a autoavaliação instituída na instituição serve ao seu processo de emancipação? A pesquisa se deu por meio da análise de documentos, relatórios e resultados de avaliações, aplicação de questionários direcionados a estudantes dos cursos de graduação e a dirigentes institucionais responsáveis pela condução da autoavaliação, além da realização de entrevista com a coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Os resultados apontaram que a avaliação realizada na universidade estudada tem servido como mecanismo de controle e regulação, ainda não sendo possível alcançar a emancipação. O processo de autoavaliação apresenta fragilidades que precisam ser superadas, com vistas à criação de uma cultura de avaliação. É necessário que sejam adotadas novas práticas de comunicação entre os participantes do processo, para que as informações possam ser processadas por todos, chegando aos gestores dos cursos de graduação, para

que eles se conscientizem dos benefícios que a autoavaliação pode trazer para esses cursos. Outra medida necessária é a discussão ampla dos resultados da avaliação realizada, periodicamente, visando à participação de todos, bem como ao melhor aproveitamento desses resultados no saneamento das dificuldades encontradas e no fortalecimento dos pontos positivos identificados. A pesquisa ressalta que os estudantes têm ignoradas as suas respostas aos formulários de avaliação, o que faz com que as suas críticas e sugestões não sejam incorporadas aos cursos de graduação.

Em relação à possibilidade de a autoavaliação contribuir para a emancipação da instituição, a pesquisa conclui que, para que isso seja possível, ela terá que tomar para si a avaliação como instrumento de autoconhecimento, modificando suas práticas avaliativas e buscando a produção de um outro conhecimento, pautado nos saberes das vozes excluídas do processo, sobretudo dos estudantes dos cursos de graduação. Essas vozes não podem ser silenciadas. Ao contrário, precisam ser ouvidas e valorizadas, possibilitando a construção de novos olhares e fazeres em torno da avaliação institucional.

Os textos do livro, trazendo discussões sobre a Educação na contemporaneidade, em seus diversos níveis, da educação infantil até a educação superior, baseiam-se em conceitos fundamentais do pensamento de Michel Foucault, tais como poder, disciplina, vigilância, controle, resistência e subjetividade. As reflexões do filósofo permanecem muito relevantes e atuais para compreendermos a escola, a universidade, o sistema educacional, a sociedade e a nossa própria subjetividade, em tempos de uma onda fascista e ultraneoliberal que assola o mundo e, especialmente, o Brasil.

Se, para Foucault, “onde há poder, há resistência”, é possível concluirmos que o poder que produz “corpos submissos, dóceis e úteis” ao sistema capitalístico pode ser subvertido, no sentido da transformação dessa ordem disciplinar padronizadora e homogeneizadora de corpos e mentes. Nesse contexto, a Educação, utilizando a resistência como força motriz, pode produzir algo novo, revolucionário, de modo a contribuir para a reinvenção e recriação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 2022.

Maria de Fátima Costa de Paula
Marília Etienne Arreguy
Robson Sueth

CAPÍTULO 1	1
RESISTÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS LATINO-AMERICANOS: BRASIL E CHILE	
João Ulisses de Sousa Viturino Maria de Fátima Costa de Paula Marília Etienne Arreguy	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303021	
CAPÍTULO 2	27
POR UMA CRÍTICA DA EXCELÊNCIA EDUCACIONAL ENQUANTO RESISTÊNCIA À VIGILÂNCIA CIBERNÉTICA	
Luciana Santos Marília Etienne Arreguy	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303022	
CAPÍTULO 3	45
A INFÂNCIA E SUAS POTENCIALIDADES PARA CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Marcia Nico Evangelista Virginia Georg Schindhelm	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303023	
CAPÍTULO 4	57
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NA PANDEMIA: PODER, SABER E RESISTÊNCIAS	
Sandra Cristina Botelho Dias	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303024	
CAPÍTULO 5	79
DISCIPLINA, CONTROLE E EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE E DESDOBRAMENTOS NA PANDEMIA	
Robson Sueth	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303025	
CAPÍTULO 6	100
A AUTOAVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA: RESISTÊNCIA OU SUBMISSÃO AOS MECANISMOS DE CONTROLE?	
Marilene Sinder	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0692303026	
SOBRE OS AUTORES	122

RESISTÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS LATINO- AMERICANOS: BRASIL E CHILE

Data de aceite: 05/01/2023

João Ulisses de Sousa Viturino

Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrando em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Maria de Fátima Costa de Paula

Professora Titular Aposentada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) / UFF-CNPp.

Marília Etienne Arreguy

Professora Associada III da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora do Grupo Alteridade Psicanálise e Educação (GAPE) / UFF-CNPp.

INTRODUÇÃO

As organizações e os movimentos estudantis tiveram seus papéis na constituição de novas políticas públicas para a educação, bem como acarretaram

transformações sociais pelo caráter político-social das suas lutas. Neste sentido, pode-se compreender que tais organizações praticaram resistências aos poderes existentes no tecido social, corroborando com o pensamento foucaultiano que afirma que onde há poder, há resistência. Sobretudo ao constituírem novos processos de subjetivação e de ação política por meio dos sujeitos ali presentes, desafiando as relações pré-estabelecidas de poderes no campo educacional e social.

O poder é compreendido por Foucault como um conjunto de relações de força difundidas pela sociedade; suas táticas permitem a produção de saberes sobre os sujeitos, uma vez que esses sujeitos desempenham certas relações uns com os outros, em diferentes graus. Portanto, o poder não está centralizado em uma figura ou uma estrutura, como o aparelho de Estado, sendo uma relação que se exerce no corpo social. Ao enfatizar esse caráter móvel do poder, Foucault vai

apontar a possibilidade de produção de resistência. Portanto, a resistência é inerente ao poder, sendo inseparável deste.

Assim, ao propor a constituição do sujeito perante as relações estabelecidas nas estratégias de poder, Foucault conduz à formação e distribuição das resistências como um “interlocutor irredutível”. São em sua maioria novos espaços, relações, linhas e pontos de fuga das constituições de poder sobre o sujeito, seu corpo, etc.

É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa estratificações sociais e as unidades individuais (FOUCAULT, 2020a, p. 105).

Desse modo, pode-se compreender que as resistências são os contrapontos do poder, no sentido de transformação das relações sociais. Nessa perspectiva, utilizaremos o conceito de resistência para discorrer sobre os movimentos estudantis latino-americanos, no que se refere às manifestações propostas pelos estudantes a fim de transformar a educação e a sociedade, enfocando os acontecimentos das duas últimas décadas ocorridos no Brasil e no Chile.

Para Gohn (2011, p. 335), os movimentos sociais são entendidos como:

(...) ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam de simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas.

Dessa maneira, é possível compreender as ações estudantis que se desenvolveram no Brasil e no Chile, nas duas últimas décadas, como movimentos sociais que tiveram como força motriz a produção de resistências e de críticas às diversas relações de poder exercidas nos campos político, social e educacional. Assim, o objetivo deste capítulo é abordar os principais movimentos estudantis ocorridos nesses países, de 2006 a 2019, como articuladores de práticas de resistência e de transformação das estruturas educacionais e sociais, tomando como referencial teórico o pensamento de Michel Foucault e partindo de revisão bibliográfica e análise documental sobre o tema, incluindo a busca por fontes jornalísticas consolidadas.

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIA

Os movimentos sociais e a educação compreendem uma forma de protagonismo a partir da participação dos sujeitos, sejam esses estudantes ou os demais indivíduos que compartilham suas relações. Gohn (2016) chama atenção para dois momentos em que eles se encontram: o primeiro é pela relação de construção dos movimentos estudantis ou suas pautas com os movimentos sociais em direção às instituições; e o segundo é o caráter educativo dos movimentos - a autora ressalta aqui as condições e proposições que os movimentos buscam abarcar.

Os movimentos sociais exprimem, ao longo de suas mobilizações, pautas de formação política e identitária entre os sujeitos e as esferas do espaço público. Para a autora, a organização desses movimentos tende a exprimir sua condição educativa ao sintetizarem suas demandas, ao conseguirem chegar aos demais indivíduos (estejam eles dentro da escola ou fora dela), desde sua comunicação e sua organização.

Os sujeitos se articulam dentro dos movimentos sociais a partir de seus interesses de discussão, da sua formação política e da criação de condições de lutas específicas. O aspecto educativo dessas lutas está em captar os demais sujeitos sociais (trabalhadores, mães, pessoas não vinculadas a partidos políticos) que comumente se veem longe dos espaços de luta e de voz política. Daí a reflexão sobre os movimentos também constroem relações educativas, sobretudo na linha de uma educação política.

Os sujeitos que nascem da resistência estão a todo momento configurando novos caminhos e possibilidades de construções subjetivas. Eles não ocupam o campo de centralidade do “poder”, mas de denúncia, na medida em que este mesmo poder os produziu, identificando-os como “insubmissos”. A insubordinação refere-se aos sujeitos que desvirtuam das normas e estão causando uma “desordem” nas relações pré-estabelecidas.

Na perspectiva de Foucault, o indivíduo não é anterior ao poder, mas sim, um “átomo fictício”, “uma realidade fabricada” pelas relações de poder, dessa forma ele “nasce” do interior das relações de poder e saber. Assim, o autor rompe com a noção de um sujeito cartesiano, do sujeito anterior às formas de poder, pois o sujeito é fabricado pelas relações de poder (FOUCAULT, 2014).

O sujeito moderno está ligado ao poder disciplinar, uma vez que é visto como objeto e efeito de uma “anatomia política”, que tem como alvo o corpo. Esse mecanismo disciplinar tem como objetivo a constituição dos corpos submissos, dóceis e úteis para as atividades sociais. Segundo Foucault (2014, p. 145, grifos do autor), “a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” e, portanto, úteis na medida em que são submetidas insidiosamente por uma série de mecanismos de

normatização social.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Por conseguinte, podemos dizer que o indivíduo moderno é uma produção dos processos de disciplinamento presentes desde os séculos XVII e XVIII, a partir da ótica de individualização promovida pelas instituições disciplinares. Nesse sentido, as “instituições de sequestro”, tais como escola, quartel, hospital, prisão, hospício, entre outras, produzem o sujeito disciplinado e padronizado pelas normas sociais.

Embora a Educação não tenha sido objeto das principais pesquisas de Foucault, ela aparece de modo “marginal”, “transversal” no que se refere a pensar a constituição dos sujeitos e das relações de poder – saber. Sendo assim, a Educação ou a Pedagogia como ciência fez funcionar uma série de mecanismos sobre o sujeito moderno e sobre ele fez nascer novos saberes, produzindo novas subjetivações que podem corresponder aos estatutos de ordenamento, padronização, sanção e normalização da sociedade.

Mas esse mesmo poder que produz um sujeito disciplinado, submisso, dócil e útil para as sociedades capitalísticas, pode produzir também o seu reverso: um sujeito indisciplinado, insubmisso, crítico e questionador das estruturas educacionais e sociais injustas e desiguais.

Como onde há poder, há resistência, há sempre a possibilidade de revertermos o jogo do poder. A resistência não pode ser vista como exterior ao poder; assim como o poder, a resistência atua por todo o campo social, marcando as transformações e os movimentos dos sujeitos. Ademais, as resistências podem ser percebidas como “contrapoderes”, como mecanismos de luta, onde os sujeitos subvertem a “ordem” do poder, assim possibilitando o questionamento das relações de poder exercidas no interior das instituições, como a escola, transformando-as. Fazendo parte do poder e se contrapondo a ele numa relação dialética, a resistência pode ser compreendida como “teia” polimorfa, relacional, fluida e móvel.

Os pontos de resistência se definem como: 1) lutas transversais; 2) o objetivo dessas lutas são os efeitos de poder enquanto tal; 3) são lutas imediatas que colocam em xeque o estatuto do indivíduo; 4) se opõem aos efeitos de poder e saber e a sua circulação; e, por fim, 5) todas essas lutas contemporâneas remetem à questão de quem somos

nós? (FOUCAULT, 2013, p. 277- 278). Sendo assim, as resistências estão presentes na constituição do sujeito e nas relações que o indivíduo estabelece com os demais sujeitos.

Onde há poder é porque existe possibilidade de liberdade, de inversão das relações de poder existentes ou, no mínimo, de contestação, desobediência, rebeldia, insubmissão, e tantas outras formas de resistir à dimensão hegemônica e, frequentemente, cruel do poder instituído. Nesse sentido, as resistências representam rupturas, caminhos possíveis de exercício de liberdade e modificação das relações de poder.

As tomadas do espaço público pelos jovens e demais sujeitos “comuns” corroboram com a inversão das teias de poder, no sentido de rupturas das mesmas. Assim, pode-se dizer que tais movimentos e suas aderências pela sociedade civil constroem novos dispositivos de subjetivação. Podemos apontar condições e produções em torno dos “sujeitos” que estão à frente desses movimentos, ou que fazem parte dos mesmos, que o autor vai apresentar como “práticas de si”, quando o indivíduo:

(...) estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo enquanto sujeito; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si” que as apoiem (FOUCAULT, 2020b, p. 36, grifos do autor).

Nesse sentido, os movimentos de resistência permitem aos sujeitos exercerem suas construções ético-políticas, no sentido do cuidado de si e da transformação de si mesmos, contra um modelo de individualização baseado nas normas sociais padronizadoras.

Maciel (2014) aponta que a liberdade, no pensamento foucaultiano, está relacionada às relações de resistência e de práticas de si, uma vez que o indivíduo procura organizar os meios e os espaços pelos quais pode alavancar a autoconstituição da subjetividade.

Referindo-se a Foucault, o autor vai apontar que:

(...) O relacionamento a si, como condição que deriva do par saber-poder, constitui um terceiro eixo que abre para a subjetividade um campo facultativo de escolhas, inseparáveis das resistências que o humano desenvolve em relação à sujeição imposta pela cultura. Agora, devemos pensar a subjetividade como processo, avaliando-a nas suas diferentes formas de produção. E, nesse aspecto, a ideia de produção de subjetividade, ou forma de subjetivação - tal como foi proposta por Foucault - constitui uma boa resposta à compreensão da produção do sujeito. Se as práticas de si, entendidas por Foucault como uma ética e uma estética da existência, condicionam historicamente a emergência da subjetividade, isso deve significar que o sujeito, como invenção dessas práticas, é sempre histórico e não universal (*Ibid.*, p. 4).

Dessa maneira, se faz necessário entender a relação entre poder, resistência e produção de subjetividade no caso específico dos movimentos estudantis brasileiros

e chilenos a serem analisados a seguir. Como os sujeitos insubmissos das resistências questionam o poder normalizador e injusto das estruturas educacionais e sociais? Em que medida a educação e a sociedade podem ser transformadas por meio das estratégias de resistência implementadas por esses sujeitos? Essas foram as principais questões que nortearam a nossa análise dos movimentos estudantis mais recentes no Brasil e no Chile, e que permitiram nos debruçar sobre alguns acontecimentos ocorridos nesses dois países latino-americanos, de 2006 a 2019.

MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO BRASIL E NO CHILE: UMA MICROPOLÍTICA DAS RESISTÊNCIAS

Para Gohn (2011), os movimentos sociais e educacionais, principalmente na América Latina, se instauram como novos horizontes de transformação social e de educação social. A autora apresenta que tais organizações propõem novas relações com as estruturas sociopolíticas.

Recuando no tempo e contextualizando o papel dos movimentos estudantis no Brasil e no Chile, podemos dizer que os jovens e os estudantes foram atores revolucionários por excelência, nos dois países, desde os anos 1960, tendo lutado ativamente contra os regimes militares instaurados nesses países.

Embora o regime militar brasileiro tenha ascendido antes do regime militar chileno, a sua implementação seguiu o mesmo propósito de dar fim à ameaça comunista. Ademais, esses regimes ditatoriais estavam a serviço de interesses econômicos externos, sobretudo, estadunidenses. Sobre esse jogo de forças, pode-se dizer que o Chile foi o último país latino-americano a implementar a ditadura em 1973 e o primeiro a adotar uma lógica neoliberal do sedutor projeto da Escola de Chicago. O Brasil, por sua vez, foi um dos primeiros acometidos por um golpe militar em 1964 e o último a abrir mão de programas sociais com o golpe do legislativo - eufemisticamente chamado de *impeachment* - e a adoção quase irrestrita de medidas ultraliberais a partir de 2016 (VALENTI *et al.*, 2018). Isso nos permite dizer que chilenos e brasileiros passaram por processos distintos na dialética entre poder e resistência no que concerne à implementação das ditaduras e da agenda neoliberal, mas possuem similaridades no tocante aos seus movimentos estudantis como potentes focos de resistência lutando contra as forças antidemocráticas, desde os anos 1960.

A “extirpação da sociedade” dos considerados subversivos, que resistiram contra a implantação das ditaduras das décadas de 1960 a 1980, se deu muitas vezes através da tortura e do assassinato de jovens, estes, sim, dignos da insígnia de revolucionários, pois almejavam transformar radicalmente o *status quo* imperialista, extremamente hierárquico e profundamente injusto com as classes populares.

Na comparação entre esses dois países, os movimentos que compuseram os regimes autoritários ligam-se à presença das forças armadas como um dos principais agentes dos regimes, assim como das lideranças políticas de direita, durante os períodos ditatoriais. Para Zárate (2019), esses agentes civis e militares se estabeleceram a partir da coligação com os Estados Unidos da América, que inclusive deu cursos de formação em tortura para militares e ajudou a constituir a Polícia Militar brasileira, algo díspar de qualquer organização securitária em outros Estados-Nação.

Por esse ângulo, o que ocorreu com o conjunto da América Latina afetou, diretamente, os acontecimentos internos em cada um dos países, onde determinadas organizações serviam à construção de transfiguração da “revolução da família” em formas ativas de terror, ao coadunar com o sequestro e tortura de “revolucionários” (de esquerda). Conforme aponta Arendt (2012, p. 30): “o estabelecimento de um regime totalitário requer a apresentação do terror como instrumento necessário para a realização de uma ideologia específica, e essa ideologia deve obter a adesão de muitos, até mesmo da maioria, antes que o terror possa ser estabelecido”. Na inversão discursiva proposta, partidários e militantes de esquerda eram chamados de “terroristas”, embora o terror tenha se instaurado com o uso da tortura como estratégia da direita durante ambas as ditaduras - brasileira (1964-1985) e chilena (1973-1990).

Ao localizar o totalitarismo como um sintoma social, Arendt (2012) permitiu identificar as origens dos regimes ditatoriais no cone sul e dos exercícios de poder em suas esferas macro e micropolítica. Conforme aponta Foucault (2008, p. 27), o Estado se organiza através de medidas legislativas que permitem o maior controle da população e do seu funcionamento na sociedade - trata-se aqui do que o autor denomina de biopoder. Foucault define o biopoder como o poder sobre a vida, no contexto do Estado moderno, referindo-se às táticas que se organizam para o controle da população dentro de uma perspectiva de “nação”. Entretanto, é importante frisar que para Foucault (1981), poder soberano, poder disciplinar e biopoder fazem parte de um triângulo que pode atuar simultaneamente, otimizando os seus efeitos, não se tratando, portanto, da substituição linear de um sobre o outro:

Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A ideia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania - disciplina - gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais. (*Ibid.*, p. 291)

Nos regimes ditatoriais brasileiro e chileno, a tortura se firmou como uma forma

de poder punitivo que ocorria nos porões das forças armadas, de forma sorrateira em relação à soberania nacional, atravessada por interesses imperialistas. Desse modo, o estabelecimento das ditaduras na América Latina foi impulsionado por um inimigo comum, “o comunismo”, sendo os Estados nacionais pressionados a criarem sociedades de segurança. Paralelamente, os movimentos de direita começaram a reivindicar ainda mais seus espaços no meio político, com ênfase na defesa do Estado liberal. Isso reflete essa sobreposição entre soberania, disciplina e biopoder, já que o liberalismo sempre se fundou em coligação com a violência de Estado (CHOMSKY, 2015).

As organizações que lutaram em prol dos direitos expropriados dentro dos regimes autoritários eram compostas, em sua maioria, por jovens e trabalhadores. Dessa maneira, alguns setores da sociedade civil organizaram-se em busca da liberdade, marcando assim “territórios” de resistência.

No caso do Chile, um dos principais agentes dessa frente de resistência foram os jovens, no início dos anos 1970, que exerceram a política de esquerda a partir da criação do partido Unidade Popular (UD). Os avanços da Unidade Popular (UP) – materializados na expropriação massiva da grande indústria e, também, de forma mediana, na mobilização rural e no fim do latifúndio, bem como na ativação política dos pobres da cidade – puseram em xeque o capital e o papel do empresariado na economia chilena, facilitando a convergência de distintas oposições (ZÁRATE, 2015, p. 122-123).

No caso brasileiro, a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 11 de agosto de 1937 na Casa dos Estudantes, localizada no Rio de Janeiro, foi a organização responsável por mobilizar os estudantes, assim como organizá-los contra o regime militar, tendo como principal objetivo compor uma frente estudantil para discutir as mudanças no país.

A UNE foi colocada na ilegalidade durante a ditadura militar, através da Lei Suplicy de Lacerda (nº 4.464, de 9 de novembro de 1964), que versa sobre os órgãos de representação estudantil, culminando no Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967, que coloca as representações estudantis em contingência. Assim, o movimento estudantil passou a compor os quadros de “subversão” e de “desordem” contra o regime militar.

Entre 1968 e 1978, sob o Ato Institucional nº 5 de 1968 e sob a Lei de Segurança Nacional de 1969, ocorreram os chamados Anos de Chumbo no Brasil. Neste período, houve um estado de exceção com controle sobre a mídia e a educação, censura sistemática, prisão, tortura, assassinato e desaparecimento forçado de opositores do regime, incluindo os estudantes.

Com o fim dos regimes militares e períodos de “abertura política”, nas últimas décadas, no Brasil e no Chile, presenciamos movimentos e organizações estudantis que

se mobilizaram a partir de novas demandas e relações com a sociedade, tendo como principais pautas educação e transporte.

Esses movimentos se organizaram em torno da defesa e da luta por uma educação gratuita de melhor qualidade, que atendesse todos os sujeitos, e da melhoria das condições de vida para a população em geral. Gohn (2011, p. 335) vai apontar que a organização desses movimentos foi de extrema importância para a luta contra os processos de exclusão social. Sendo assim:

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (*Ibid.*, p. 336).

Nesse sentido, em nosso capítulo, enfocaremos os seguintes movimentos estudantis brasileiros: as ocupações escolares em São Paulo no ano de 2015, realizadas pelos estudantes secundaristas; as ocupações no ano de 2016 em todo o território brasileiro, realizadas pelos estudantes secundaristas e universitários; e as mobilizações estudantis ao longo do ano de 2019.

Serão analisados também os movimentos estudantis chilenos que estabeleceram novas formas de organizações e de lutas políticas. Destacaremos o movimento iniciado no ano de 2006 – A revolta dos pinguins; os movimentos estudantis vinculados à educação superior em 2011; e os movimentos populares de novembro de 2019.

Os movimentos chilenos ocorreram sete anos antes do movimento brasileiro de 2013 pelo passe livre, tendo sido importantes como fonte de inspiração para a construção das mobilizações brasileiras, que se basearam na organização política da “revolta dos pinguins” para construir os seus principais pontos de reivindicação social. No que se refere à revolta dos pinguins, as mobilizações tomaram as ruas chilenas no ano de 2006, reivindicando a gratuidade do passe escolar, a diminuição da taxa de inscrição universitária e melhorias no sistema de ensino como um todo.

Oliveira (2011) aponta que as mobilizações estudantis chilenas percorreram um longo caminho de diálogo antes que fossem para as ruas no dia 30 de maio de 2006. De acordo com o autor, os movimentos estudantis viram na transição de governo de Ricardo Lagos para Michelle Bachelet, ambos do partido socialista chileno, uma nova oportunidade de mudança, tendo como principal reivindicação a melhoria das condições de acesso aos níveis educacionais secundário e superior.

Deve-se destacar que a revolta dos pinguins foi um dos maiores movimentos sociais ocorridos no Chile desde o fim da ditadura de Pinochet em 1990. Vale ressaltar que o movimento de 2006 foi muito importante para o Chile e para o Brasil, pela sua organização e

impacto social. Nesse sentido, as mobilizações de 2006 foram revisitadas pelos estudantes brasileiros no ano de 2016, quando, inspirados no modelo chileno, lançaram a cartilha “como ocupar um colégio” como principal meio de informação para os seus parceiros de luta.

Deste modo, as manifestações dos estudantes, ao mesmo tempo em que se inserem num espectro mais amplo de questionamentos da presente ordem econômica e que encontra ecos em diversos pontos do planeta, remetem a processos históricos intrínsecos do país e do continente, cuja explicação só pode ser encontrada ao considerarmos antigas demandas (OLIVEIRA, 2011, s.p.).

De acordo com Zibas (2008), Oliveira (2011), Bellei, Cabalin e Orellana (2014), as mobilizações chilenas tiveram como ponto forte a presença dentro dos conselhos políticos, fazendo com que a sua organização e mobilização fossem ganhando cada vez mais força na luta contra o sistema capitalístico educacional. Os autores apontam que a presença do partido da “Concertación” favoreceu os movimentos estudantis, ao integrar em sua agenda o Conselho Assessor Presidencial com o objetivo de propor mudanças na legislação educacional do país, conciliando com as propostas trazidas pelos estudantes. Conforme aponta Zibas (2008, p. 203):

Durante o período das maciças e tensas manifestações estudantis de 2006, foi criado pela presidenta Bachelet o Conselho Assessor Presidencial, presidido pelo respeitado especialista Juan Eduardo Garcia-Hui-Dobro, que reuniu representantes dos diversos agentes do sistema educativo: empresários da educação, pesquisadores, professores, gestores, sindicalistas, pais e alunos. O objetivo de tal conselho era propor mudanças na legislação educacional, de modo que conciliasse as reivindicações dos vários grupos sociais provocados a se expressar a partir do movimento dos “pinguins”. No entanto, o relatório final do colegiado não conseguiu construir um consenso que acomodasse o grande espectro de interesses, valores e ideologias defendidos pelos setores representados. Assim, o documento final foi rejeitado por um grupo dissidente (Bloco Social pela Educação), composto essencialmente por estudantes, professores e pais. Ao discordar dos encaminhamentos do Conselho Assessor Presidencial, os estudantes tentaram, em meados de 2007, nova mobilização. No entanto, o clima político já era outro, e dessa vez não houve condições de construção de um discurso unitário que sensibilizasse as diferentes correntes do setor estudantil. Além disso (...) há indícios de que a repressão ao movimento já estava mais bem organizada, o que pode ter impedido a generalização dos novos protestos.

As mobilizações chilenas se estenderam até o ano de 2007, dentro das relações estabelecidas com o governo de Bachelet.

As principais reivindicações de melhoria estrutural, melhoria da alimentação escolar, passe escolar gratuito e sem limite de horário e a gratuidade no exame de seleção universitária foram atendidas logo nos primeiros meses do movimento estudantil chileno, ainda sob o governo da presidenta Bachelet. Entretanto, outras pautas, como a participação

dos grêmios estudantis nas assembleias políticas, foram sendo excluídas da centralidade e preocupação do governo.

Zibas (2008) enfatiza que as propostas levantadas no ano de 2006 previam uma reforma direta da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), que foi instituída por Pinochet no ano de 1990, versando sobre as condições gerais de organização e financiamento dos sistemas educacionais. A lei seguiu vigente até 2009, quando a presidenta Bachelet revogou os principais artigos da educação básica, promulgando a Lei Geral da Educação (LGE).

As principais mudanças propostas pela LGE foram: 1) Ampliação do ensino médio de quatro anos para seis anos, igual ao ensino fundamental, onde os últimos dois anos do ensino médio levariam a cursos de especialização; 2) A pré-seleção dos alunos até a 6ª série pela rede privada, de acordo com seus rendimentos ou um “perfil socioeconômico da família”, ficando apenas a seleção a partir dos interesses religiosos e de educação primária; 3) A obtenção de lucros por parte de proprietários da iniciativa privada, uma vez que esses sejam pessoas jurídicas e que atendam apenas ao campo educacional e 4) A criação do conselho nacional de educação, ficando responsável pela leitura e discussões em torno das leis educacionais emitidas pelo Ministério da Educação.

Essas principais alterações foram incorporadas pelos setores políticos, em consonância com as reivindicações dos estudantes. Embora não abranja o ensino superior, a LGE tentou oferecer um “meio termo” entre as questões levantadas pelos estudantes, docentes e agentes da esfera civil.

Ademais, a promulgação da LGE não contemplou todos os demais pontos que foram reivindicados pelos estudantes durante suas mobilizações, sendo eles: 1) O financiamento compartilhado que define que as escolas subvencionadas continuem a cobrar mensalidades dos pais; 2) A municipalização/desmunicipalização e a condição docente: esse aspecto trata da distribuição de renda pelo governo e sua complementação por demais entidades privadas, levando ao cumprimento do currículo mínimo nacional, e do controle da contratação docente; 3) A revisão do SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que é usado como principal política de avaliação escolar.

Os principais pontos que não tiveram a sua inserção no arquivo final da LGE apontam para uma “reforma” direcionada aos interesses políticos e não sociais, uma vez que as principais apostas de transformação social evocadas pelos estudantes eram a melhoria do financiamento estudantil e o atendimento direcionado aos mesmos. Embora a LGE tenha sido aceita por meio de um pacto político-social, ainda se levantavam questões sobre a incorporação das reivindicações do movimento estudantil de 2006.

Os movimentos estudantis brasileiros, por sua vez, viram nas organizações chilenas

uma fonte de inspiração, incorporando os princípios de assembleias estudantis, cartilhas diretas e grupos específicos de atendimento aos demais participantes. As cartilhas usadas como “manual” foram distribuídas com o intuito de fornecer mais informações sobre o trabalho que deveria ser conduzido nos colégios ocupados. Em algumas entrevistas, os estudantes apontam que o material tinha como propósito apresentar as descrições em torno do movimento de ocupação escolar, sendo usado como uma expressão de destaque aos constantes discursos de degradação e destruição dos espaços públicos. Esse material foi distribuído pelo coletivo “O Mal-Educado”, com perfil no *Facebook*, que representava o principal canal de organização informativa dos movimentos estudantis.

Após os eventos de 2006 e 2007 no Chile, os estudantes chilenos voltaram às ruas no ano de 2011 para discutir sobre o ensino superior e as reformas que o governo de Bachelet (partido socialista – nova esquerda) propunha naquele ano. Os estudantes demandavam mudanças nas políticas de financiamento do ensino superior.

O financiamento do ensino superior chileno ainda se dava de acordo com a legislação dos anos 1990, sendo que o ensino superior público cobrava mensalidade dos estudantes, assim desenvolvendo séries de financiamentos e concessões de descontos a partir da posição do estudante.

Para ter acesso a uma educação mais qualificada, os universitários têm duas opções de créditos. A primeira é a educação do Estado, em universidades públicas, cuja mensalidade nunca pode superar 5% do salário ganho e que perdoa a dívida daqueles que não conseguem pagá-la em 20 anos. O outro tipo é o “Crédito con Aval del Estado”, cobrado por bancos privados, que nunca tiram a dívida dos estudantes até ser totalmente paga: o valor cobrado pode ultrapassar os 5% do salário e a taxa de juros é bem mais elevada (PRADO, 2020, s.p.)

Vale salientar que os movimentos estudantis de junho de 2011 tiveram relação com os demais movimentos mundiais ocasionados pela então crise no sistema de Wall Street -conhecida como a crise do teto da dívida surgida na bolha imobiliária mundial na Islândia em 2006 e seguida da quebra de grandes bancos americanos em 2008¹. Essa crise acirrou debates em torno da inoperância do sistema capitalista neoliberal em criar condições de vida digna, o que, por consequência, causou rebeliões em inúmeras partes do mundo, inclusive aquelas relacionadas às condições educacionais promovidas pelo Chile.

Em 2011 foi divulgado um relatório pela Organização das Nações Unidas (ONU) apontando que o sistema educacional chileno promovia a exclusão social orientada pelos interesses privados, o que remonta ao acentuado processo de privatização da educação pública chilena ocorrido desde os anos de 1980, na época da ditadura militar de Augusto Pinochet. Vernor Muñoz, professor e investigador do Instituto de Estudos Latino-

1. Sobre a crise do mercado financeiro em 2008, ver o documentário: “Trabalho Interno” (*Inside Job*). Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=ndwp-Ec0xM0> Acesso em: 18/08/2022.

americanos da Universidade Nacional da Costa Rica, foi o relator do estudo comparado entre os países latino-americanos e a Finlândia para a UNESCO (2011), no mesmo ano em que se deflagravam as mobilizações estudantis. De maneira geral, o documento apresenta as principais questões educacionais relacionadas aos países e suas condições de transformação social, de atendimento à população e da promoção da educação como um fator dos direitos humanos. A sua relação com as mobilizações estudantis se deu através da divulgação do estudo e da cobertura dos atos por meios jornalísticos mundiais.

Os estudantes clamavam por melhores condições de financiamento, de revisão dos juros, assim como pela gratuidade do acesso ao ensino superior, visto que as condições de políticas de financiamento eram irregulares, comprometendo as rendas familiares e estudantis dos jovens.

Segundo Bellei, Cabalin e Orellana (2014), os novos movimentos se levantaram a partir das demandas dos anos anteriores, produzindo novas formas de organização e participação social, uma vez que essa mobilização levou outros setores da sociedade a participar das reivindicações dos estudantes. Os autores salientam que:

A escala do movimento estudantil de 2011 sugere que foi capaz de articular os movimentos estudantis clássicos com as novas expressões políticas, sociais e culturais desta geração. Isto também representa uma mudança mais profunda: desde o início dos anos 2000, os movimentos estudantis chilenos têm experimentado transformações internas no seu carácter social e dinâmica organizacional. Há três características centrais dos recentes movimentos estudantis chilenos: uma importante (mas não total) independência do sistema político, uma tendência contínua de democratização interna e uma intensa combinação de formas tradicionais e inovadoras de protesto e manifestação pública (*Ibid.*, p. 433, tradução nossa).

Outrossim, percebe-se que os movimentos chilenos propunham integrar os demais setores da sociedade civil, sendo que a partir de suas mobilizações conseguiram incorporar outros agentes (professores, trabalhadores comuns) no processo de luta. Os autores citados destacam as principais articulações como os *flash-mobs*², passeatas, assembleias, fazendo com que os demais agentes sociais pudessem ficar por dentro das principais questões levantadas pelos estudantes naquele momento.

Esta motivação, no entanto, estaria ligada a causas mais profundas. O acesso acelerado de novos setores sociais ao ensino superior foi completado por um discurso de mobilidade social persistente, uma marca registrada de um país em desenvolvimento. No entanto, o investimento público maciço em corporações privadas gerava endividamento das famílias e enriquecimento exorbitante de *holdings* educacionais. Por outro lado, com a

2. *Flash-mobs* é a nomenclatura das articulações de pessoas em um espaço público (ruas) muito referenciado a partir dos encontros de dança em praça pública. Para os autores, os movimentos trouxeram a manifestação dos sujeitos em praça pública de forma coordenada, tal como nos movimentos de dança. Os estudantes se organizaram dessa maneira em contraponto aos movimentos de 2006, em que ocuparam as escolas.

ampliação do acesso ao conhecimento de nível superior, uma parte da população passou a reivindicar direitos. Analisando as contradições do modelo capitalístico, a ideologia individualista e meritocrática canalizada para a educação acabou dando origem à exigência social de participação no bem-estar, que se espera, flua do desenvolvimento (*Ibid.*, p. 435).

Entretanto, é curioso interrogar se, em alguma medida, no escopo das ambiguidades e complexidades em jogo, os próprios focos de resistência também foram manipulados e cooptados por interesses mais profundos e capazes de voltar as forças de resistência contra elas mesmas? Em que medida as revoltas estudantis, ou as chamadas “revoluções coloridas” (KORYBKO, 2018), foram instrumentalizadas a favor do imperialismo americano?³ Uma das discussões presentes na importante coletânea de David Harvey (2012) é justamente a preocupação com o estabelecimento da dinâmica de passagem de um processo coletivo de indignação e revolta à revolução propriamente dita. Os autores focam as suas análises na multiplicidade de forças em jogo no encadeamento dos protestos da “primavera árabe” que culminaram com o movimento *Occupy Wall Street*. A pergunta que se coloca é: de que maneira se pode consolidar conquistas para além das manifestações? Žižek (2012), um dos autores da coletânea, aponta com perplexidade e receio o quão vulneráveis são os movimentos de insurgência quando se trata do “dia seguinte” às manifestações populares de grande magnitude. Desde a primavera árabe, há o uso de forças populares a favor de golpes e manipulações populistas. Isso também ocorreu no plebiscito do Brexit (2017), nas eleições de Trump (2017), Bolsonaro (2018) e tantos outros episódios eleitorais de persuasão através da manipulação de informação privada nas redes sociais, em que as empresas *Facebook* e *Cambridge Analytica* foram processadas e punidas. Até que ponto esse uso das forças de resistência para derrubar governos é usado para o estabelecimento de governos autoritários? Até que ponto os efeitos de resistência extrapolam os processos de produção de subjetividade, trazendo transformação e assegurando direitos humanos e sociais?

Na realidade social brasileira, alguns movimentos foram de extrema importância como focos de resistência contra o poder do Estado e do Capital, fortalecendo as lutas por melhores condições de vida, entre eles o Movimento do Passe Livre (MPL) no ano de 2013, conhecido como Junho de 2013.

Acompanhamos pelos principais jornais as movimentações do ano de 2013, no qual inicialmente as manifestações se organizaram para discutir sobre o aumento das tarifas do transporte público na cidade de São Paulo, iniciando-se no dia 6 de junho, onde os manifestantes, sobretudo, jovens, tomaram as ruas da capital exigindo melhorias dos

3. Não aprofundaremos a discussão sobre os mecanismos de cooptação via internet e o psicopoder desenvolvido através do uso de tecnologia da informação, psicologia cognitiva, uso de algoritmos e *marketing* para manipulação de multidões e derrubada de governos. A esse respeito, consultar: Arreguy (2021); Han (2018); Korybko (2018).

transportes públicos e o congelamento das passagens. Ao longo do mês, o movimento expandiu a sua pauta para além do passe livre, ao conduzir suas reivindicações para a educação, saúde, reforma política, entre outros aspectos.

As jornadas de junho de 2013 representaram um dos principais movimentos sociais onde se expressou a força dos jovens e de sua organização sociopolítica, levando-os às ruas para reivindicação dos seus direitos sociais. Esse marco da resistência juvenil foi tomando cada vez maiores proporções, ao ponto de se expandir abrangendo pautas de toda sociedade civil ao longo dos anos subsequentes.

Um dos principais movimentos estudantis em território brasileiro, na última década, refere-se às lutas dos estudantes secundaristas da cidade de São Paulo ocorridas em novembro de 2015 e suas principais pautas se desenvolveram a partir de uma “reorganização”⁴ das escolas promovida pelo ex-prefeito Geraldo Alckmin. Essa “reorganização” das escolas públicas, inspirada em um estilo empresarial, nada mais produzia do que um profundo processo de gentrificação, jogando as escolas das pessoas mais pobres, dependentes de um sistema educacional público já deficitário porém situado em imóveis tradicionais de áreas nobres da cidade de São Paulo, para unidades maiores, massificadas e periféricas. Assim, essa reorganização fora montada sem aviso aos estudantes e eles ficaram sabendo do fechamento de algumas unidades no ato da matrícula para o ano seguinte. Em recusa a tal violência do governo, os estudantes se organizaram em contestação e ocuparam as escolas. Tais ações chegaram a atingir 200 escolas na capital paulista.

As proposições da reorganização dos estudantes da rede pública de São Paulo tiveram seu início anunciado no dia 23 de novembro de 2015, pelo secretário da Educação Herman Voorwald, que apresentou a proposta do projeto de reorganização das escolas estaduais para o regime de ciclo educacional. A justificativa para tal ato partia de pesquisas apresentadas pela Secretaria, postulando que a organização por ciclos ajudaria na melhoria do desempenho educacional da rede de São Paulo.

Os estudantes de pelo menos 60 cidades do Estado de São Paulo se organizaram para lutar contra a reorganização das suas escolas. Os movimentos se iniciaram a partir de uma postagem feita na rede social *Facebook*, reivindicando melhores respostas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Conforme apontam Campos, Medeiros

4. A proposta visava a produzir um “enxugamento” na rede, para ajustar o orçamento da Educação. Isso deveria ser alcançado com o fechamento de 92 escolas e mudança de ciclos de outras 754, com vista a instituir o ciclo único, o que facilitaria o processo de municipalização, terceirização às OS’s (Organizações Sociais) ou mesmo de privatização. Milhares de pessoas seriam atingidas: alunos, profissionais da educação e pais. Haveria a transferência de escola para 311 mil alunos, além da demissão de milhares de professores e trabalhadores terceirizados que atuavam nas escolas que seriam fechadas. O argumento do governo para sustentar a proposta de fechamento das escolas residia, basicamente, em duas afirmações: a) a retração da população paulista em idade escolar; b) a afirmação de que o ciclo único nas escolas seria responsável pelo aumento da qualidade de ensino, segundo palavras do Secretário de Educação e do Governador em inúmeras oportunidades (MARTINS *et. al.*, 2016, p. 228). Ademais, as unidades públicas a serem fechadas ficavam em locais centrais ou bairros mais nobres, o que pode ser configurado inclusive como um processo de gentrificação.

e Ribeiro (2016, p. 41), “(...) mais precisamente foram identificados 163 protestos, mas a quantidade total de atos certamente é maior, já que não foi possível realizar um levantamento exaustivo”.

A mobilização que antecedeu as ocupações das escolas paulistas partiu das organizações estudantis através das redes sociais, da criação de grêmios e de coletivos responsáveis pela divulgação do movimento; num segundo momento, essas organizações foram incorporando os responsáveis dos estudantes e de algumas comunidades do seu entorno.

A mobilização envolveu diferentes modalidades de protestos de rua: atos em frente às unidades escolares, desde protestos que simplesmente paralisavam as aulas ou até mesmo um ato fúnebre no Dia de Finados para velar a escola que seria fechada; trancamentos de rua, avenidas e até de rodovias; e atos-debate. Havia, em geral, cartazes, faixas, panfletos e, eventualmente, bexigas, rostos pintados, narizes de palhaço, apitos, barricadas, carros de som e abaixo-assinados (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 42).

Os movimentos organizados pelos secundaristas da capital de São Paulo ficaram conhecidos como “Primavera Secundarista”, no sentido de a organização ser pautada pelos estudantes bem como da sua articulação com os demais estudantes do Estado de São Paulo e de outras capitais como a de Goiás⁵, no início do ano de 2016, seguindo as demais manifestações e ocupações protagonizadas pelos estudantes.

As manifestações e as ocupações estudantis no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016, se sucederam a partir das reformas anunciadas pelo vice-presidente Michel Temer por meio do anúncio oficial da Proposta de Ementa Constitucional (PEC), que limitava os gastos públicos nos próximos 20 anos como “saída” para a crise econômica de 2014, sob as justificativas do aumento da dívida externa e da queda no PIB brasileiro. Tamanho processo de retirada de direitos efetivamente acabou afetando principalmente as áreas da Educação e da Saúde.

A ocupação das principais escolas no Estado do Rio de Janeiro foi organizada pelo coletivo conhecido com o *slogan* de “Escolas de Luta”; seguindo as manifestações do Estado de São Paulo e sua organização, o coletivo lançou a campanha “Ocupe sua escola” em formato de cartilha digital, apresentando os direitos e informações sobre as mobilizações estudantis.

De acordo com a Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), foram ocupadas 40 escolas. As escolas ocupadas no Estado do Rio de Janeiro foram: Zona Norte (12 escolas ocupadas), Zona Sul (2 escolas), Zona Oeste (3 escolas), Baixada Fluminense (4 escolas), Região Metropolitana (7 escolas), Região dos Lagos (4 escolas),

5. As principais lutas foram contrárias à militarização dos colégios estaduais e à repartição da gestão das escolas para as Organizações Sociais (OS's), de iniciativa privada.

Região Sul Fluminense (5 escolas), Região Norte Fluminense (3 escolas).⁶

Durante as manifestações, no ano de 2016, os estudantes universitários brasileiros aderiram ao movimento dos secundaristas, o que resultou na ocupação de 12 universidades em todo território brasileiro. Os atos estudantis nas universidades foram incisivos contra o debate do congelamento das verbas públicas nos estabelecimentos superiores, bem como na reivindicação da melhoria das condições da estrutura física de alguns *campi* e da melhoria no atendimento aos estudantes cotistas, entre outros aspectos.

A organização do movimento estudantil e a ocupação de escolas e universidades foram realizadas com auxílio das redes sociais como o *Facebook* e o *Whatsapp*, principalmente por serem rápidos canais de comunicação e de ampla diversificação de grupos. A partir da organização dos estudantes *online*, foi possível acompanhar o rápido crescimento dos movimentos estudantis nas demais cidades do Brasil, chegando a 19 estados.

Desse modo, os coletivos estudantis estabeleceram um canal de comunicação entre pares, no sentido de construir novos espaços longe das “burocracias” que os rodeiam⁷. Ribeiro e Pulino (2019) destacam que os coletivos construídos pelos estudantes tinham como objetivo principal a comunicação com as comunidades ao seu entorno, agindo como um “mural” sobre os principais movimentos.

Assim como em 2015, as ocupações iniciadas em outubro de 2016 não tiveram vínculos com partidos políticos, sindicatos e associações estudantis. Tiveram apoio de membros da comunidade, pais/responsáveis para auxiliar os estudantes em suas necessidades, desde doação de produtos de limpeza, materiais de escritório e alimentos até aulas com temas propostos pelos próprios estudantes. Apesar de encontrarmos apoio de específicos professores das escolas ocupadas nos relatos, em muitas situações identificadas, a direção e professores mostraram discordâncias às ocupações. (*Ibid.*, p. 297)

A partir das condições construídas pelos movimentos estudantis de 2015, as ocupações de 2016 puderam alcançar diversos atores sociais e diversas pautas regionais, reorganizando os lugares e os discursos políticos dos quais os jovens e os estudantes são privados. Nesse sentido, os movimentos estudantis buscavam, através das suas lutas sociais, restituir os direitos que estavam sendo atacados pelos governos de cada região. As organizações estudantis trouxeram um novo sentido sobre as lutas sociais, no que concerne aos territórios como espaço de luta e de relações de poder.

6. Ver: MELLO, Káthia. Secretaria de Educação contabiliza 40 escolas ocupadas no RJ: Movimento 'Escolas do RJ em luta' diz que são 45 ocupações. Quase 50 mil alunos são afetados pela paralisação, segundo a SEEDUC. G1 – Portal de Notícias, Rio de Janeiro, 15 de jun. de 2016. Educação. Disponível em: G1 - Secretaria de Educação contabiliza 40 escolas ocupadas no RJ - notícias em Rio de Janeiro (globo.com). Acesso em: 05/07/2021.

7. Não se pode descartar o uso do “psicopoder” (HAN, 2018) por trás das grandes corporações de internet, formando um infundável panóptico digital, usado para vigilância, influência e persuasão nas redes sociais, levando a inúmeros golpes de estado, como mencionamos anteriormente. Vide também: Guerra híbrida no Brasil (como se deu e como combater). **Portal Fio do Tempo. Youtube.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGbyWLo907c&feature=youtu.be> Acesso em: 30/08/2022.

É importante destacar que os movimentos estudantis brasileiros de 2015 e 2016 foram comparados pelas mídias como sucessores das mobilizações de 2013, a partir do sentido de organização social, das passeatas de rua e da amplitude desses movimentos. Entretanto, houve muitas divergências nos desdobramentos de 2013, de modo que 2015 e 2016 também foram movimentos representados por classes burguesas e influenciados pelo jogo cibernético perverso (e muitas vezes ilegal⁸) de persuasão, de um lado, e formas de resistência estudantil, feminista, sindical e comunitária, de outro. Tratou-se, portanto, de um período de muita efervescência cultural, de empoderamento político das massas via redes, mas também de muita manipulação virtual. A chamada reemergência de um populismo de direita mundial e, sobretudo, no Brasil, foi um abalo profundamente traumático em toda a sociedade, com maior potencial destrutivo em relação às esquerdas. Todavia, a resistência estudantil progressista anti-facista permaneceu ativa.

Em outubro de 2019, as ruas do Chile foram ocupadas pelos cidadãos que protestavam contra o aumento das passagens de metrô, que sofreriam um incremento de 3,75% em sua faixa de preço, sendo que tal reajuste nas passagens não ocorria desde do ano de 2010.

Inicialmente as manifestações foram organizadas por pequenos grupos estudantis, que propuseram “pular” as catracas em forma de protesto. De acordo com Montes (2019), em reportagem no jornal *El País*, os autores do movimento foram reprimidos pela polícia, o que levou os demais cidadãos para as ruas.

Ao longo do mês de outubro, o movimento já contava com mais de 1,2 milhão de pessoas nas ruas. O movimento foi alargado ao incluir em suas manifestações as propostas de uma “nova política”; outras principais demandas que foram feitas pelos manifestantes incluíam uma revisão na Constituição do país, a renúncia dos Ministros do Interior e da Segurança Pública, bem como a melhoria das condições de vida e trabalho.

O ex-presidente Sebastián Piñera, em meio às pressões populares, promulgou o aumento do salário-mínimo (2019) a fim de atender os manifestantes, embora sem sucesso. Os movimentos sociais levaram à renúncia de todo o seu gabinete, incluindo os ministros do Interior e da Segurança Pública, reivindicação dos manifestantes.

Nota-se, que no caso brasileiro, as mobilizações se intensificaram por conta da mudança de governo e dos ataques do governo de Jair Messias Bolsonaro direcionados ao campo da educação, em especial à educação superior.

Estudantes, professores e demais profissionais da educação tomaram os centros das cidades brasileiras, lutando contra os cortes de verba direcionados às universidades

8. Há um conjunto de documentários em perspectiva mais crítica que abordam esses temas, por exemplo: *Junho: o mês que abalou o Brasil* (Direção.: João Weiner, 2014), *Dilema das redes* (Direção.: Jeff Orlowski, 2020), *Privacidade hackeada* (Direção.: Karim Amer, Jehane Noujaim, 2019), *Democracia em vertigem* (Direção.: Petra Costa, 2019).

federais no ano de 2019. Cabe salientar que o Estado Brasileiro ainda estava sob o controle da PEC 55/2016 que estipulou o teto de gastos de verbas públicas, limitando por 20 anos o investimento nas áreas da educação e saúde públicas. Durante o ano de 2019, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, congelou os investimentos na educação, o que ocasionou um impacto devastador, com a perda de até R\$ 2 bilhões de reais de verba de repasse às universidades e aos institutos federais de educação.

Já as despesas discricionárias, que podem ser bloqueadas, englobam investimentos (construção de salas, laboratórios, bolsas para pesquisas, custeio de projetos científicos, por exemplo), contratação de serviços, além de pagamentos de terceirizados, luz e energia (BBC, 2019, s. p.).

Diante dessa decisão, estudantes, professores, sindicalistas e pais foram às ruas de todo o Brasil, o que ficou conhecido como Dia “D” durante o mês de maio de 2019. Ao total, foram cinco datas articuladas para as passeatas (15/05, 20/05, 24/05, 30 e 31/05) anunciadas pelas redes digitais, sobretudo pelas entidades de luta social como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional de Pós – Graduandos (ANPG).

Importante ressaltar que toda essa mobilização se deu em meio a uma série de decretos cotidianos com a retirada de direitos de diversos setores públicos, desde a posse do presidente Jair Bolsonaro em 01/01/2018. Sua estratégia de governabilidade primou pela nomeação de ministros com pautas contrárias às suas próprias pastas, gerando uma devastação contínua na estrutura institucional brasileira. Nesse sentido, o exercício da resistência, acentuado em 2019, representou uma força coletiva ainda maior, uma vez que esses coletivos atuaram incessantemente sob o peso de enormes cortes de verbas e retirada de direitos. Não se pode deixar de mencionar as famigeradas “cortinas de fumaça”, ou seja, dispositivos semióticos, guerras narrativas, *fakenews*, memes, etc, produzindo narrativas extremamente ofensivas e que geravam ódio nas redes sociais. Assim, todo um aparato cibernético financiava a persuasão de milhares de pessoas, gerando uma guerra ideológica de proporções internacionais⁹.

Ao todo, nas fileiras da resistência progressista, estima-se que as mobilizações tiveram a adesão de pelo menos 20 estados brasileiros, tendo como principal característica as passeatas livres em defesa da educação pública de qualidade e contra os cortes em investimentos científicos. As mídias destacaram essa nova organização dos movimentos sociais ao longo do ano de 2019, ficando o fenômeno conhecido como “Tsunami da Educação”.

Ademais, os protestos de 2019 propuseram continuar suas manifestações a cada

9. Vide a série “Arquitetura do Caos”. In: **Portal Fio do Tempo**, no **Youtube**, criado pelo filósofo e psicólogo Dr. Lucio Massafferri, em 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bpbTYDJ_5cQ Acesso em: 30/08/2022.

novo mês, gerando relações entre os movimentos estudantis de diversas capitais do país. De maneira geral, os movimentos expuseram a sua força durante 5 meses (maio, junho, agosto, setembro, outubro), contando com o apoio dos sindicatos e da sociedade.

Em apoio ao movimento, universidades e escolas — públicas e particulares — paralisaram suas atividades. Na véspera dos protestos, parlamentares relataram que Bolsonaro teria recuado dos cortes na Educação, mas o governo, em seguida, negou (O GLOBO, 2019, s. p).

Nesse sentido, os movimentos estudantis de 2019 puderam ter uma melhor compreensão das lutas sociais, promovendo uma maior interação entre os agentes sindicais (sindicatos, organizações) e os demais agentes sociais (pais, estudantes, cidadãos comuns) que também seriam impactados pelas medidas previstas pelo governo.

Na perspectiva foucaultiana, esses movimentos dos jovens demonstram a construção de “atitude crítica”, onde esses cidadãos que supostamente seriam iguais aos demais indivíduos se rebelam contra a falácia do poder e contra a hipocrisia dos mecanismos disciplinares, o que será tratado como “crítica” aos sistemas de governo. Conforme aponta Foucault (1990, p. 6): (...) “A crítica é então, desse ponto de vista, em face do governo e à obediência que ele exige, opor direitos universais e imprescritíveis, aos quais todo governo, qual seja ele, que se trate do monarca, do magistrado, do educador, do pai de família, deverá se submeter”.

Essa “crítica” apontada por Foucault refere-se ao movimento protagonizado pelos sujeitos que estão na relação da denúncia de um poder que os individualiza através dos mecanismos de controle e submissão, produzindo processos de luta contra os mecanismos de governamentalização. Esse contexto permite pensar as organizações estudantis como focos de resistência que se exercem na mesma medida em que o poder circula pela sociedade, atingindo todos os corpos e instâncias sociais.

Foucault sugere possibilidades de luta contra um poder que assujeita, subjuga, submete, reprime, censura, classifica e pune. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1981, p. 241).

Sendo assim, as possibilidades de resistência ao poder são oriundas das relações de luta e os movimentos estudantis, como os que tomamos como exemplo, compõem um solo fértil para insurgências transformadoras e revolucionárias. Não é à toa que, como estratégia de resistência, está presente o seguinte *slogan* em tantas manifestações: “A Educação derruba Governos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos estudantis são agentes efetivos de lutas locais (específicas) e sociais mais amplas. Seja internamente, construindo estratégias de lutas locais relativas ao campo educacional, seja externamente, ampliando as reivindicações para setores sociais mais amplos, tais como saúde e transporte, desempenham papel central no sentido das resistências aos poderes instituídos, contribuindo para a transformação da sociedade.

As mobilizações explicitadas ao longo do capítulo demonstram o potencial de insurgência dos sujeitos, tendo como objetivo a desestabilização das teias de poder social, tal como evoca Foucault, pois “onde há poder, há resistência”. A resistência ou contrapoder, para ser eficaz, deve possuir a mesma força e amplitude do poder: “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. (FOUCAULT, 1981, p. 241)

A possibilidade de resistência ao poder é decorrente do seu caráter fluido, móvel e relacional. Se o poder fosse algo estritamente estratificado, fixo e pertencesse exclusivamente ao Estado, a determinados indivíduos ou classes sociais, seria muito difícil reagir contra ele, no sentido de modificar as relações de forças ou até mesmo de invertê-las. Os meios de produção podem até pertencer quase exclusivamente às classes dominantes, o uso do aparato da violência pode pertencer à hegemonia do Estado, mas o poder de resistir pertence a todos.

Ao mesmo tempo locais, instáveis e difusas, as relações de poder vão a cada instante de um ponto a outro no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retornos, mudanças de direção, resistências. Assim, existem inúmeros pontos de enfrentamento e focos de instabilidade no tecido social, cada um apresentando riscos de conflitos, de lutas e de inversão, pelo menos transitória, das relações de poder.

A questão da liberdade em Foucault, estando intimamente ligada à possibilidade de resistência ao poder, advém da capacidade humana de rejeição das diversas práticas disciplinares e do biopoder, criando alternativas que as superem. A liberdade, como a resistência, não é exterior ao poder, só podendo existir no campo estratégico das relações de força.

Foucault (2013) vai reconhecer que os movimentos de resistência serão sempre transversais aos sujeitos, colocando a questão do indivíduo assujeitado pelas teias de poder. Assim, as reivindicações dos estudantes vão de encontro com as estruturas de poder que buscaram objetivar seus corpos em força produtiva, dentro de normas, de vigilância e de punição.

Vale ressaltar que durante os protestos e as manifestações estudantis, o controle e

a punição foram exercidos pelo Estado. No caso chileno, ao longo dos movimentos de 2011 e 2019, a força policial foi chamada para conter as passeatas, levando os jovens de volta às escolas, impedindo-os de sair em grandes números e até mesmo cometendo assassinatos de jovens em praça pública. No Brasil, nos anos de 2015, 2016 e 2019, as forças policiais também foram acionadas como medidas de controle e repressão.

Esses movimentos de repressão foram organizados a partir da força e da potência dos movimentos estudantis. – *Ora, se são estudantes, deveriam estar nas escolas, e não nas ruas!*: tais suposições são proferidas para lembrar o sujeito do seu lugar, e de que qualquer movimento fora de um espaço determinado será controlado.

A organização das manifestações e protestos de rua, assim como as ocupações das escolas e universidades foram importantes para a construção de novas relações sociais e educacionais, no que se refere aos estudantes, aos professores, à direção e a toda a comunidade ao redor das escolas e das universidades. Nesse sentido, os movimentos estudantis chilenos e brasileiros analisados mobilizaram grande parte da população em prol da defesa de uma educação democrática e de qualidade, e de questões sociais mais amplas, como livre acesso ao transporte público e melhoria das condições de vida, denunciando os abusos e arbitrariedades dos governos e demonstrando a força das suas vozes nas ruas.

Esse protagonismo dos movimentos estudantis vai ao encontro da noção de “atitude crítica” definida por Foucault enquanto resistência inerente às relações de poder, uma vez que os sujeitos se rebelam contra a falácia do poder e contra a hipocrisia dos mecanismos burocráticos e disciplinares. A atitude crítica é o movimento pelo qual os sujeitos interrogam a verdade, questionando seus efeitos de poder, ou seja, a crítica é “a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida” (FOUCAULT, 1990, p. 5).

A atitude crítica tem estreita relação com as práticas de liberdade vivenciadas pelos sujeitos individuais e coletivos, pois onde há relações de poder, há sempre a possibilidade de exercício de liberdade. Segundo Foucault (2013, p. 289, grifos do autor):

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (...) mas apenas quando ele pode se deslocar e no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, em uma relação de exclusão (onde quer que o poder se exerça, a liberdade desaparece), mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (...)

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é o da “servidão voluntária” (como poderíamos desejar ser escravos?): no centro da relação de poder,

"provocando-a " incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransitividade da liberdade.

Assim, a resistência brota do poder, instaurando práticas de liberdade. E foi nesse sentido que os movimentos estudantis descritos se insurgiram contra os poderes estabelecidos, sendo atores revolucionários por excelência. Esses movimentos continuam vivos ainda hoje, mesmo apesar de todas as violências a que foram submetidos, excepcionalmente, ao longo da escalada fascista da última década.

Os movimentos de resistência, enquanto ponto outro das relações de poder, permitem que os sujeitos exerçam novas constituições éticas e sociais, a partir das condições de enfrentamento exercidas pelos mesmos. Nesse percurso, os sujeitos se transformam e se reelaboram. Nesse sentido, os sujeitos que participam dos movimentos são em sua maioria impelidos a exercer novas formas de exercício de liberdade, uma vez que a participação nos movimentos sociais acaba por conduzi-los a experimentar novos espaços subjetivos, produzindo novos espaços sociopolíticos e novas formas de subjetividade.

Dessa forma, os movimentos estudantis e os movimentos sociais contribuem como chave de interpretação dos processos de subjetivação e das práticas de liberdade, pois a partir da inversão das teias de poder há condições de revolta, de luta e de transformação das realidades, fazendo com que os sujeitos retomem para si o exercício de uma micropolítica da resistência.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 10. reimpressão, São Paulo : Editora Companhia das Letras, 2012.

ARREGUY, M. E. Violencia política, traumatismo colectivo y psicopoder. **Carta Psi.**, v. 26, p.1 - 26, 2021. Disponível em: <http://www.cartapsi.org/new/violencia-politica-traumatismo-colectivo-y-psicopoder/> Acesso em 30/08/2022.

BELLEI, Cristián; CABALIN, Cristian; ORELLANA, Víctor. The 2011 Chilean Student movement against neoliberal education policies. **Studies in Higher Education**, vol. 39, n. 3, p. 426–440, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União, Atos do Poder Executivo. **Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Dispõe sobre os órgãos de representação estudantil e dá outras providências.

BRASIL. Diário Oficial da União, Atos do Poder Executivo. **Decreto-Lei n. 228, de 28 de fevereiro de 1967**. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968**. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n. 898, de 29 de setembro de 1969**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo : Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CHOMSKY, Noam. **Réquiem para o sonho americano**. Amazon, ebook, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 2.ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung]. Qu'est-ce que la critique ? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, vol. 82, n. 2, p. 1-29, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: Microsoft Word - michel foucault - o que é a crítica.rtf (weebly.com). Acesso em: 05/08/2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no *Collège de France* (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Aleksandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In.: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero e Gilda Gomes Carneiro. 2.ed. rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10.ed., Rio de Janeiro / São Paulo, 2020a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10 ed, Rio de Janeiro / São Paulo, 2020b.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 16, n. 47, pp. 333-361, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: **Conferência de Encerramento, XI Reunião Científica Regional ANPED Sul**, Curitiba, Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn>. Acesso em: 05/07/2022.

HAN, Byung-Chul. **Psicopoder: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

HARVEY, David *et al.* **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo – Carta Maior, 2012.

KORYBKO, A. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACIEL JR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 01-08, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2022.

MARTINS, M. F.; TARDELLI FILHO, F. A.; PEREIRA, K. P. R.; SANTOS, E. V. F. dos. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas - Entrevista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p.227–260, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MELLO, Káthia. Secretaria de Educação contabiliza 40 escolas ocupadas no RJ: Movimento ‘Escolas do RJ em luta’ diz que são 45 ocupações. Quase 50 mil alunos são afetados pela paralisação, segundo a SEEDUC. **G1 – Portal de Notícias**, Rio de Janeiro, 15 de jun. de 2016. Educação. Disponível em: G1 - Secretaria de Educação contabiliza 40 escolas ocupadas no RJ - notícias em Rio de Janeiro (globo.com). Acesso em: 05/07/2021.

MONTES, Rocío. Mais de um milhão de pessoas protestam no Chile na maior marcha pós-Pinochet. **EL PAÍS**, Santiago, 25 de outubro de 2019. Disponível em: Mais de um milhão de pessoas protesta no Chile na maior marcha pós-Pinochet | Internacional | EL PAÍS Brasil (elpais.com). Acesso em: 05/08/2022.

MUÑOZ, Vernor. El derecho a la educación: una mirada comparativa: Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. **Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2011 - UNESCO**. Disponível em: El derecho a la educación: una mirada comparativa | Educación 2020 (educacion2020.cl). Acesso em: 05/08/2022.

O GLOBO. Protestos contra bloqueio de verba da Educação reúnem manifestantes em todos os estados. Rio de Janeiro, 15 de maio de 2019. Disponível em: Protestos contra bloqueio de verba da Educação reúnem manifestantes em todos os estados - **Jornal O Globo**. Acesso em: 05/07/2022.

OLIVEIRA, Leandro Silva de. Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile? **Revista Segurança Urbana e Juventude**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, 2011. Disponível em: Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile? | Revista Segurança Urbana e Juventude (unesp.br) Acesso em: 16/07/2022.

PRADO, Maria Alice. As heranças da mercantilização da educação do regime ditatorial de Augusto Pinochet no Chile. **Contraponto Digital PUC SP**, São Paulo, 11 de mai. de 2020. Disponível em: As heranças da mercantilização da educação do regime ditatorial de Augusto Pinochet no Chile | Contraponto Digit@l (pucsp.br). Acesso em: 16/07/2022.

PROTESTOS por Educação marcaram o dia em todos os Estados; saiba o que já é verdade e o que ainda é ameaça sobre os cortes. **BBC News Brasil** [online], Rio de Janeiro, 15 de maio de 2019. Disponível em: Protestos por educação marcaram o dia em todos os Estados; saiba o que já é verdade e o que ainda é ameaça sobre os cortes - BBC News Brasil. Acesso em 16/07/2022.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2019000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2021.

VALENTI, Luiza Pecis; PEREIRA CARNEIRO, Camilo; ERNESTO FILIPPI, Eduardo. O cenário político econômico pós-guerra fria e a onda neoliberal na América Latina: um estudo de caso do Brasil, do Chile e da Argentina. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 47, p. 29-45, set. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/82347>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ZÁRATE, Verónica Valdivia Ortiz de. Pinochetismo e guerra social no Chile. *In*: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2015, p. 121-141.

ZÁRATE, Verónica Valdivia Ortiz de. Antes do golpe. Anticomunismo e militarização política no Chile. *In*: BOHOSLAVSKY, Ernesto Lázaro; MOTTA, Rodrigo Patto Sá; BOISARD, Stéphane (Eds.). **Pensar as direitas na América Latina**. São Paulo : Alameda, 2019, p. 349-371.

ZIBAS, D. M. L. A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p.199-220, maio-ago 2008. Disponível em: SciELO - Brasil - "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. Acesso em: 02 de jun. 2022.

ŽIŽEK, S. O violento silêncio de um novo começo. *In*: HARVEY, David *et al.*. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo – Carta Maior, 2012, p. 15-26.

POR UMA CRÍTICA DA EXCELÊNCIA EDUCACIONAL ENQUANTO RESISTÊNCIA À VIGILÂNCIA CIBERNÉTICA

Data de aceite: 05/01/2023

Luciana Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Niterói – Fundação Municipal de Educação (FME).

Marília Etienne Arreguy

Professora Associada III da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora do Grupo Alteridade Psicanálise e Educação (GAPE) / UFF - CNPq.

INTRODUÇÃO

Nessa escrita, dentre alguns ideais (de aluno, de aprendizagem, de comportamento, de desempenho escolar, etc.), buscamos problematizar o *ideal da excelência escolar* como um conceito polissêmico e não consensual. Considerando a extensa dimensão geográfica do país, com a conseqüente diversidade conferida ao sistema educacional brasileiro por meio da desconcentração e certa autonomia dos entes federados (União, Estados e

municípios) no que tange à gestão da escolarização formal, a excelência poderia assumir diferentes acepções. Entretanto, isto não é o que ocorre em nossa realidade. Diante da pluralidade organizacional dos sistemas de ensino e das desigualdades educativas correspondentes, tem havido certa dificuldade na definição de referências de qualidade e no atendimento mais justo e igualitário da população. Nesse panorama, o que se pôde verificar, no decorrer do tempo, por um lado, foi a contradição entre o aumento de ofertas educacionais, com o reconhecimento de mais níveis e modalidades educativas pelas políticas públicas e, por outro lado, a não consolidação das referências de qualidade do ensino (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Em contrapartida, parece se firmar um ideário mais ou menos uniforme sobre o que se esperar de uma escola de excelência, cujo enfoque se volta para a vertente cognitiva/acadêmica, como revelam os exames padronizados que resultam em

dados acerca da “qualidade” das escolas (Prova Brasil, para o Ensino Fundamental, Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, para o Ensino Médio e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, para o Ensino Superior). Tais provas se centram em medir os conteúdos disciplinares adquiridos pelos alunos e, conseqüentemente, em classificar a escola com base em índices. Com isso, parece ser proeminente no imaginário social esse viés acadêmico da excelência, aquele que se destina à obtenção de conteúdos e à *performance* das escolas e dos alunos.

Frente a esse panorama, o ideal da excelência escolar, sustentado no dualismo do sistema educacional e na lógica meritocrática, tem sido muito mais unívoco do que polissêmico, acarretando, com isso, certos traumas àqueles que se veem distanciados desse ideal. Aos alunos de classes populares caberia amargar as agruras da exclusão, na forma de baixo desempenho, repetências e evasões escolares. Eles não são os sujeitos “ideais” a quem se direcionaria a excelência escolar. Pela via da meritocracia que alimenta o ideal da excelência escolar e outros ideais que assumem um cunho excludente na escola, pode haver um processo de pouco diálogo com as culturas populares e, mesmo, silenciamentos. Por isso, quando tratamos da excelência escolar, visamos à problematização desse ideário.

A partir dos sintomas objetivos (fracasso escolar, repetência e evasão) e subjetivos (sofrimento psíquico, menos-valia subjetiva, baixa autoestima e baixa confiança em relação à aprendizagem) que se manifestam diante do ideal da excelência escolar, chegamos à questão da vigilância e da sanção normalizadora, fundamentadas pela concepção foucaultiana do *panoptismo*. A vigilância na escola se colocaria como uma espécie de mecanismo que controla os comportamentos dos estudantes e contribui com a dicotomia dos desempenhos. Entre o ideal do “bom” e o do “mau aluno”, ficaria mais fácil discernir quem estaria próximo da excelência e quem poderia, então, ser excluído. A partir dessas considerações no contexto da escola, buscamos discutir as nuances do panoptismo em tempos de cultura digital, quando pode ser promovida uma espécie de vigilância cibernética das existências que agora dicotomizaria não mais o “bom” e o “mau aluno”, mas os que podem falar através das redes sociais e aqueles a quem resta ser consumidores de um ideal de vida perfeita inatingível, no interior de uma sociedade obcecada pelo sucesso e pelo desempenho (HAN, 2015).

Nesse atual cenário, o sujeito, produto alvo da vigilância digital e consumidor de um intenso *voyerismo* nas redes sociais, também pode emergir como produtor de resistências (FOUCAULT, 2019), quando usa os mesmos mecanismos tecnológicos para produzir conteúdo e, ao fazê-lo, rompe com a massificação de ideais alimentada pela vigilância, ao protagonizar diferentes bandeiras de luta e de enfrentamentos do poder. Nesse sentido, é possível acenar para a participação da escola na formação de sujeitos resistentes, aqueles

que podem assumir uma posição crítica na esfera da realidade tecnológica corrente. Para tanto, a mediação tecnológica, uma “nova” forma de mediação pedagógica, poderia ser o caminho adotado pela instância escolar, no sentido da produção de resistências a um modelo de escola ainda disciplinadora e padronizadora de comportamentos segundo a lógica normalizadora das sociedades capitalísticas. Todavia, essas mesmas redes constituem-se como formas de controle total, fruto de Inteligência Artificial, a que se pede subverter. De que modo sair desse paradoxo tão contemporâneo?

O PESO MERITOCRÁTICO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

Se olharmos para a etimologia da palavra excelência, oriunda do latim *excellētia*, encontramos uma ideia de superioridade, elevação, grandeza. De acordo com essa definição, todo aquele concebido como excelente deveria receber um tratamento diferenciado, que se conferiria às “pessoas das camadas mais altas da hierarquia social”¹, como uma consequência da excelência, devendo se destacar em relação aos demais. Nesse sentido, a excelência seria uma marca de distinção.

Já a palavra ideal tem origem no latim *ideale*, que significa “por via erudita” (NASCENTES, 1966, p. 270). No campo filosófico, o termo ideal revela um dualismo e “designa tanto o não material como o perfeito. Exemplos: os números são objetos ideais; o conhecimento ideal seria perfeito; a conduta ideal seria inatacável” (BUNGE, 2002, p. 51). Dessa forma, referimo-nos à concepção de ideal que alude à premissa de perfeição (MORA, 1978; BUNGUE, 2002). Assim, consideramos como “ideal da excelência escolar” aquele que traz a demanda por uma experiência escolar sem ranhuras, segundo as expectativas da escola e da sociedade em geral, sendo internalizado pelo aluno, por sua vez, “classificado” como excelente (o aluno ideal). Dessa forma, essa espécie de modelo de superioridade passaria a ser almejado, ainda que não necessariamente seja alcançado por grande parte dos estudantes ao longo de suas trajetórias educacionais.

Diante desses qualificativos, em combinação com esse ideal de excelência emergiria um certo ideal de aluno, como sendo aquele perfeito, aquele que assume para si o modelo de excelência preconizado, ao “colar” a sua vivência escolar a essa expectativa social, como se a sua trajetória educacional não pudesse ser outra coisa fora das normatizações da excelência. Entretanto, a tentativa de adequação ao ideal da excelência escolar e, consequentemente, ao *eu idealizado* pode levar a um estado social patologizante, através de uma espécie de “pedagogia da excelência” (COSTA; ARREGUY, 2017; SANTOS;

1. Trechos elaborados a partir de pesquisa no sítio eletrônico sobre a etimologia da palavra excelência. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-excelencia/26601>. Acesso em: 23/02/2020.

ARREGUY, 2022, no prelo), que seria caracterizada pelos “(...) imperativos de uma educação voltada para o sucesso absoluto, para a fama, o espetáculo, o lucro e o estilo de vida consumista exibicionista como principais valores da vida” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 142). Ou seja, ainda que os desejos e as expectativas das famílias sobre o processo de escolarização dos filhos possam parecer singulares, elas são atravessadas por um ideal que é, sobretudo, social e que, em nossa realidade, traz as marcas da meritocracia. Portanto, pode haver, no fundo da busca pela excelência, a percepção de que esse ideal não é para todos, mas apenas para aqueles que se enquadram nas exigências dessa “pedagogia da excelência” e, num escopo mais geral, de uma sociedade obstinada pelo imperativo de sucesso via desempenho (HAN, 2015).

Desse modo, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como de qualidade e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos alunos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo). Esse panorama soa ainda mais preocupante quando existem muitas diferenças entre instituições de ensino componentes de uma mesma cidade e/ou de um mesmo nível administrativo. Frente a avaliações e escalonamentos de instituições, conformar-se-ia uma noção de raridade em relação ao ideal de excelência escolar, sustentada na competição que esse tipo de avaliação instiga. Visto que em uma competição se aceita que nem todos podem sair vencedores, tanto os indicadores comparativos entre escolas, como o IDEB, por exemplo, quanto os exames de admissão às instituições de excelência contribuem para reforçar uma marca de distinção e privilégio.

Lado a lado com essa “corrida” pela excelência, com toda a sua carga de seletividade, a cultura escolar em sua generalidade vem convivendo, maciçamente, com o fracasso escolar. Ele está presente não somente nas escolas de excelência, altamente seletivas, mas também, nas demais instituições escolares que não são identificadas como excelentes. O fracasso e a evasão escolar têm sido a grande preocupação da escola pública, escola essa, supostamente voltada às e frequentada por crianças das classes populares. Em suma, a escola, no geral, tem tido dificuldade em lidar com as classes populares desde as mais tenras propostas de democratização do ensino. Essa dificuldade se daria porque, segundo uma crítica já levantada pela tendência pedagógica multiculturalista (SILVA, 1999), a democratização do ensino, em respeito à finalidade da igualdade, não se sustentaria somente por meio da ampliação do acesso das camadas populares a uma escola cujo currículo ainda é equivalente à cultura hegemônica. Sem ter havido uma mudança curricular substancial visando a recepção da diversidade social na escola, a distância entre a escola

e as especificidades das classes populares vem sendo mais um fator, senão o principal, de produção do fracasso escolar.

Assim, o sistema educacional se encontra cindido no atendimento à população, uma vez que oferecido de acordo com a divisão de classes. Ou seja, a clivagem na educação (ARREGUY; MONTES, 2019) ocorre muito similarmente ao que já ocorre em outros âmbitos sociais, devido ao fosso resultante da desigualdade de classes. Desde a década de 1980, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país influenciaram também o âmbito educativo, tendo na Constituição de 1988 “[...] o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 50). Entretanto, a tentativa de universalização da escola pública não correspondeu aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantando os processos de mudança, diante da reorganização da realidade prática entre as esferas pública e privada da escolarização, com a divisão entre públicos atendidos (escolas públicas para os pobres e escolas particulares para os mais abastados). Isso foi acompanhado pela hierarquização na qualidade do ensino e da infraestrutura oferecida às classes populares. Com isso, podemos dizer que a democratização do acesso ao ensino público e o aumento do tempo de escolarização teve como um de seus resultados a divisão social (entre a rede pública e a privada), incidindo em tudo o que envolve subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas (VASCONCELLOS, 2006). Assim, por meio de uma diversidade de mecanismos (infraestrutura da instituição escolar, investimento na formação docente, parceria entre escola e família, etc.), alguns estabelecimentos construíram sua excelência escolar em contraponto a outros, que são vistos como escolas de menor qualidade.

Diante desse panorama, a produção do fracasso escolar tem sido apontada como uma questão histórica em nosso país (PATTO, 2015) e não como uma eventualidade de um ou outro aluno, de uma ou outra trajetória escolar. Há um largo contingente de alunos que amargam o fracasso mesmo em escolas públicas, aquelas que deveriam democratizar não somente o acesso da população ao ensino, mas também os meios de permanência com qualidade em seu interior, através de outras propostas didáticas e de uma diversidade de mediações pedagógicas. Nesse sentido, o fracasso escolar é uma consequência da segmentação do sistema educacional em equivalência à divisão de classes, com a sua injusta distribuição de recursos, e não um resultado das capacidades do aluno e do cabedal cultural ofertado pelo seu contexto de origem.

Todavia, as considerações aqui trazidas em torno da definição de excelência escolar têm em vista que o ideário da excelência interage não apenas com elementos internos à escola, mas também, com questões extraescolares e que transbordam os fatores especificamente pedagógicos, como as dimensões sociais, políticas e culturais em jogo

para um dado tempo histórico. É nesse sentido que a idealização cultural da excelência acaba por convergir com as desigualdades presentes no contexto social mais geral, corroborando com uma perspectiva meritocrática extremamente injusta.

A meritocracia na educação é congruente com uma noção de que esta seria um privilégio e, como tal, justificar-se-ia a dualidade no sistema educacional como mais um dos pilares, supostamente “legítimo”, da divisão de classes. Com isso, passam a ser aceitáveis as diferenças brutais no atendimento à população e na qualidade do ensino prestado entre as escolas públicas e as particulares, e mesmo, no interior da própria rede pública, dependendo da localização geográfica ou da rede de relações que estrutura cada unidade escolar.

Desde há muito, há uma luta para desmistificar a estreita relação entre educação e privilégio. Anísio Teixeira (1994) foi enfático nessa agenda, ainda que mantivesse estreito diálogo com os ideais liberais da época. Para o escolanovista, era urgente a reforma do sistema educacional brasileiro, sob a alcunha da defesa da escola pública e da luta pela educação como um direito de todos. Teixeira (1994) preconizou um ensino voltado ao trabalho, em todas as modalidades. Contudo, o nível primário possuía um perfil diretamente relacionado à formação profissional, mas que não necessariamente prepararia para as etapas posteriores da educação. Ao criticar o dualismo escolar, o educador acabou legitimando a divisão de classes por meio da reorganização política da escolarização básica que propunha, haja vista, a maneira como concebeu o ensino secundário. Na perspectiva de Teixeira, o ensino secundário deveria ser flexível para atender os interesses dos alunos, mas com o fim seletivo de preparo da elite do país. Ainda que aceitasse a formação de elites parciais em todas as áreas e classes, a defesa da educação como meio para a composição da elite, mesmo que pulverizada, foi um fator que ofereceu obstáculo à democratização efetiva da qualidade do ensino para a população, em especial para as classes populares. Neste sentido, para Patto (2015), estaria ocorrendo um retorno do discurso liberal liderado por Anísio Teixeira e demais escolanovistas de renome, por meio da contraditória defesa da igualdade de oportunidades educacionais com base na avaliação das habilidades individuais dos discentes, representando de fato uma política meritocrática (*Ibidem*, p. 125).

É sabido que, vez por outra, alguns instrumentos retomam e incorporam os ideais meritocráticos à educação, por meio de avaliações externas promotoras de *rankings*, classificações entre escolas, manutenção de exames de admissão para algumas instituições de alto padrão educacional e políticas que reforçam a culpabilização do aluno e das famílias. Sob a meritocracia disfarçada de ideais democráticos, desmente-se a vivência traumática amargada pelo aluno no contexto escolar, quando ele não vê seus saberes culturais sendo reconhecidos. Na perspectiva da educação como privilégio e do

viés meritocrático desencadeado, tudo se passa como se o ponto de partida fosse igual para todos, mas não é bem assim que o aluno, principalmente o de classe popular, sente que são as coisas, porque não é assim que as coisas realmente são.

A perspectiva em torno da excelência prima pelo enfoque conteudista do ensino. Ocorre que, por meio da ênfase nessa dimensão, sobressai uma “corrida” pelo alcance de metas. Essa concepção priorizada nos textos políticos e no âmbito das práticas acaba por balizar a noção de mérito com base em ideais liberais, na competição entre escolas e, conseqüentemente, na disputa entre alunos e na seletividade excludente, sob a marca de uma pretensa eficácia dos sistemas educativos (TORRES *et al.*, 2018). Neste sentido, Dunker (2020) aponta a educação de alta *performance* como aquela que se fundamenta na imposição de métricas, de padrões de comparação e de seleção, ponderando sobre um ideal coletivamente aceito de disputa e competição constantes. Entretanto, se há uma competição, isso pressupõe que há um jogo. Para Dunker, a problemática se apresenta quando as regras do jogo, por meio das quais os estudantes aprendem a ser jogadores, são muito simplificadas. Essa simplificação contribui para colocar todos os alunos no mesmo patamar de comparação, através dos mesmos meios de avaliação e dos mesmos parâmetros de desempenho. Porém, segundo o autor:

Ocorre que neste tipo de projeto educativo quando compramos a aposta de uma educação qualificada desta maneira, ganhamos uma espécie de brinde adicional, algo que, por assim dizer, vem no “pacote”. E este adicional indesejável é o forte impulso para a adequação, subserviência e docilidade. Se as regras do jogo são essas para todos, em todos os mundos possíveis, nada mais podemos fazer além de aceitá-las (DUNKER, 2020, p. 93).

Ademais, embora os instrumentos de avaliação sejam os mesmos, os subsídios de promoção de qualidade são desconcertantemente desiguais. No rumo dessa aceitação das normas, aqueles que negam o modelo imposto são excluídos. Ser diferente não é algo bem-vindo. Diante da naturalização de um ensino de alta *performance* enquanto norma imperativa para sujeitos distintos, todos precisam querer e buscar a excelência. Nesse contexto, as diferenças aceitáveis são aquelas que se submetem a uma ordenação para serem controladas, seriam as “diferenças enquadráveis” com base numa lógica meritocrática e de hierarquia dos rendimentos acadêmicos. Para Dunker (2020, p. 94):

É a gramática que divide o mundo entre *winner*s e *loser*s. (...) Cria-se assim um mundo de incluídos e excluídos, que levará a adolescências apáticas ou raivosas onde virtualmente ninguém está verdadeira e propriamente incluído. Esse estado de coisas acarreta no sujeito duas formas de patologias do social: a solidão e o esvaziamento de si.

A inclusão social não deveria ser concebida como um apagamento das diferenças. De acordo com Dunker (2020), a real inclusão deve levar em conta as nossas “gramáticas

de reconhecimento”. Estas se referem às práticas de construção de uma identidade singular imaginária, por meio das quais se passa a ser reconhecido. Não se deveria pensar a inclusão no contexto de uma mesma lógica que inclui e exclui com base em um ideal de excelência, uma vez que o escalonamento educacional, em si mesmo, já promove a desigualdade. Assim, é importante questionar os caminhos de reprodução das desigualdades na escola, a fim de tecer novos rumos fundamentados na recusa de um *status quo* subalternizante e na resistência aos padrões excludentes de desempenho.

Nesse caminho de resistir, caberia também questionar o que uma relação de conflito cultural (LAHIRE, 1997) entre o aluno e o ideal de excelência provoca na escola. Quando o aluno incomoda e desafia a norma, a escola pode continuar o seu trabalho a despeito do sofrimento psíquico do outro ou pode fazer frente aos mecanismos de padronizações excludentes de tantos sujeitos, resistindo à lógica disciplinar do poder (FOUCAULT, 2014), à naturalização da norma da superioridade, aos ditames de uma pedagogia da excelência e de uma sociedade onde só cabe o sucesso.

O PODER DISCIPLINAR E A QUESTÃO DA VIGILÂNCIA CIBERNÉTICA

Entendendo a função social da instituição escolar nos enquadres de certo tempo histórico como algo não desvinculado das relações de poder, trazemos algumas concepções foucaultianas acerca da escola, segundo as quais os processos de padronização são instituídos no contexto da sociedade disciplinar. Para Foucault (2014), a escola é integrante de uma rede técnico-política, assim como o quartel, o hospital, a prisão, entre outras instituições sociais disciplinadoras, que governam ou aprimoram as habilidades dos corpos, com o objetivo de docilizá-los, tornando-os submissos e úteis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (*Ibidem*, p. 134). Com isso, a partir do século XVII, as instituições sociais passaram a operar com base na lógica disciplinar como uma forma de viabilizar o controle minucioso das atividades do corpo, aumentando a sua docilidade e, ao mesmo tempo, a sua utilidade:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2014, p. 135-136, grifos do autor).

Dessa forma, no decorrer dos séculos, foi se estabelecendo uma racionalidade técnica e econômica, tendo como alvo os corpos. Nesse processo, as escolas integraram a lógica

da sociedade disciplinar, no sentido de uniformizar e sujeitar os indivíduos. Paulatinamente, as atuações de cunho coercitivo preencheram o cotidiano escolar, sustentando a coerência entre a lógica disciplinar e uma tática maior de poder, ou seja, um poder hierárquico que se disseminou por todas as searas da vida social.

De acordo com Foucault (2014), para que a disciplina conseguisse desempenhar o seu papel como um dos instrumentos de poder, valeu-se de algumas técnicas de distribuição no espaço. Por meio da *cerca*, delimitou-se um lugar demarcado que segrega e que “encarcera” determinados indivíduos a partir de uma lógica espacial e, também, poderíamos dizer, por analogia, subjetivo-meritocrática. Supostamente, cada corpo “merece” um lugar melhor ou pior no campo social. Através do *quadriculamento*, cada indivíduo ficaria em um lugar e cada lugar seria reservado a um indivíduo, sendo possível “[...] 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 e os méritos” (FOUCAULT, 2014, p. 140). Na fila ou na frente da sala, os estudantes mais dedicados, ao fundo os mais bagunceiros; respectivamente, os mais bem-vestidos e/ou brancos, em destaque, e os mais pobres e negros, por último. A organização espacial possibilitaria, assim, a vigilância das condutas e dos desempenhos de cada um bem como certo enquadramento social. Além disso, o ordenamento por meio de *filas* facilitou a homogeneização e o controle das classes escolares, que passaram a ser formadas por indivíduos dispostos lado a lado sob a observação do professor.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Desse modo, as diferenças foram uniformizadas em uma mesma sala, por meio de parâmetros de classificação. A partir de uma métrica normativa, passaram a ser comparados os resultados que o aluno apresentava em termos de comportamento, de conhecimento e de mérito. Estabelecia-se, assim, “[...] uma nova economia do tempo de aprendizagem” (FOUCAULT, 2014, p. 144). O modelo da fábrica chegou à escola, fazendo-a

funcionar como “[...] uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (*Ibidem*, p. 144).

Juntamente à disciplina, a vigilância surge como integrante das engrenagens do poder, assumindo ênfase significativa a partir do século XVIII, mediante os protestos contra a maneira como os apenados eram condenados. Com a reforma da justiça criminal, o abrandamento das penas acabou por levar à acentuação dos meios de vigilância. A atenuação das penas, na verdade, era a única garantia de que a sanção normalizadora fosse aplicada, evitando absolvições sumárias. Segundo Foucault (2002b, p.11): “(...) quando não tem plena certeza de um delito ou de um crime, o juiz – seja ele magistrado ou jurado – tende a traduzir sua incerteza por uma atenuação de pena”. Com isso, as práticas punitivas deixaram de ser tão corporalmente nítidas, tornando-se mais capilarizadas nos diversos âmbitos sociais, ao passo que a certeza da sanção normativa se tornou cada vez mais influente na consciência coletiva.

Essa nova forma de punir acabava por não se restringir ao instante particular do julgamento, alcançando uma incidência maior e mais significativa sobre as condutas. Para Foucault (2014, p. 78), tais transformações significam “[...] uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa”. Trata-se de uma forma de determinar quais pessoas serão merecedoras do uso de micropoderes e do usufruto de certas regalias outrora exclusivas às classes dominantes. Todavia, somente os “excelentes” teriam a chance de circundar as esferas mais elevadas do poder. Por analogia, os moldes transgeracionais da excelência bem podem ser reflexos dos antigos “*esclaves talent*”, os únicos escravos que podiam entrar na cidade de Paris. Ironicamente, vigora nos dias atuais a figura jurídica do “*passport talent*”, ou seja, um “título” dado aos jovens de destaque educacional medido e comprovado, os únicos que podem ingressar no sistema educacional de países de primeiro mundo, como a França e, logo, que acederiam às benesses de “colaboradores” do sistema. Somente os excelentes teriam acesso aos documentos necessários para se acercar das elites econômicas. Às margens, ficam os ditos “*sans papier*” ou por analogia “*sans talent*”. Em outros termos, os excelentes, sob o viés do racismo, seriam os únicos cuja vida seria digna de ser vivida, ao contrário dos “matáveis”, “descartáveis”, “sem mérito”.

Como forma de escalonar as “vidas que merecem ser vividas”, a vigilância foi cada vez mais se acentuando no decorrer dos séculos, contribuindo para antecipar as intervenções normativas e corretivas. Por meio da vigilância, as instituições disciplinares passaram a operar como um sistema de controle que incide sobre os comportamentos nos

mínimos detalhes. No caso da escola, “[...] uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 2014, p. 173). Nesse âmbito, certo aprisionamento subjetivo seria inescapável, tendendo para a produção de um sujeito autômato, ou seja, sem autonomia. Assim, a vigilância operada na escola induziria uma espécie de moral dicotômica entre o “bem” e o “mal”, o “correto” e o “errado”, o “rico” e o “pobre”, o “inteligente” e o “burro”, o “com mérito” e o “sem mérito”, o “excelente” e o “resto”. Esses ideais postulados de antemão (como o ideal da excelência escolar, por exemplo) produzem uma sociedade estigmatizante e excludente. Esses ideais são impostos às trajetórias dos alunos, com a finalidade de modelá-las e subjugar-las sob “um olhar que tudo vê”². Estabelecer-se-ia, desse modo, uma espécie de divisão social na escola, favorecedora, sobretudo, da hierarquia de desempenhos: entre alunos excelentes e alunos fracassados.

De acordo com Foucault (2014), o poder disciplinar é aquele que não expropria o sujeito de suas forças, mas as adentra para extraí-las e utilizá-las de modo mais eficiente. Nesse sentido:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Portanto, a efetividade do poder disciplinar é decorrente de meios menos violentos e mais constantes, como é o caso da vigilância hierárquica. Para Foucault (2014), essa forma de ver que consiste em uma técnica de poder possibilita abarcar a diversidade humana, visibilizando aqueles para quem se direciona.

Ao contribuir com essa rede de poder, como parte do sistema disciplinador, a escola promove um processo de subjetivação a partir do qual os indivíduos são docilizados e enquadrados numa lógica colonizadora de suas potências, ao serem polarizados em uma escala métrica que pontua suas existências. Essa escala de méritos produz uma dicotomia entre “bons” e “maus” alunos, que se constitui também no inconsciente social (PENNA,

2. O panóptico, para Foucault (2002a), advém de uma forma de arquitetura que permite determinado exercício de poder, efetivo através da vigilância. O edifício panóptico arquitetado por Jeremy Bentham no século XVIII teria um formato de anel, dividido em celas, que poderia contribuir para o funcionamento de diferentes instituições componentes da sociedade disciplinar, tais como a escola, os hospitais e os presídios. O centro do edifício comportaria uma torre, de onde o vigilante atuaria. A partir da construção física do panóptico, Foucault (2002a) desenvolveu o conceito de panoptismo, transpondo aquela concepção arquitetônica para o contexto do ideário político-social de uma época. Assim, o autor descreveu um deslocamento do saber-inquérito exercido anteriormente para o saber-exame, nos limites do qual se exerceria uma vigilância constante dos sujeitos, com um viés de controle sobre as suas condutas. O saber-exame seria o resultado do poder da norma, com o objetivo de extrair um saber sobre os sujeitos, comparando-os, de modo a melhor exercer o controle sobre eles. Assim, o panoptismo, como um “olhar que tudo vê”, emergiu como uma nova forma de saber-exame, ou seja, de poder e de controle social através da vigilância.

2014) da escola. Isto, ao se apresentar como natural, forma um imperativo da excelência enquanto norma que coincide com a clivagem da sociedade no geral, ratificando a divisão entre classes sociais e etnias num fosso de intensa desigualdade social.

O ideal da excelência escolar pode ser extremamente excludente na medida em que visa equalizar as trajetórias escolares com base em uma lógica meritocrática e competitiva, ao entregar para a sociedade sujeitos adaptados, subservientes e dóceis. Assim, percursos inscritos no sistema disciplinar da escola (FOUCAULT, 2014) fundamentam os percursos sociais mais gerais, a partir dos quais a dicotomização de desempenhos promovida pela instância escolar se mantém. Se antes os sujeitos eram divididos entre “bons” e “maus” alunos, na sociedade, são divididos entre “os sujeitos que deram certo na vida” e os demais fracassados. Para além da sociedade disciplinar de Foucault, é importante considerar a noção de “desempenho” em que a perspectiva e foco não é mais a obediência, que define o limite entre o normal e o anormal, mas sim, a da gerência de si no rumo de uma espécie de positividade do poder, em que parece não haver obstáculos para a *performance* e para a produção (HAN, 2015). Dessa forma:

O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação (HAN, 2015, p. 14).

Nesse viés, a vigilância sai do contexto da escola e das demais instâncias disciplinares, para invadir, com o auxílio das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), o âmbito da vida cotidiana e, assim, garante-se não mais a obediência dos sujeitos, mas sim, o máximo desempenho daqueles que se tornaram “empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 14). Nessa lógica, a vigilância ganha vultos ainda mais intensos e vem controlar toda a sociedade com vistas à fantasia de sucesso absoluto de cada indivíduo e do desempenho ilimitado. O domínio das tecnologias de rede se espalha por todo o tecido social, certificando-se de que ninguém escape ao projeto liberal de maximizar a produção (HAN, 2015).

Assim, a versão panóptica no contexto de uma cultura digital se apresenta sem precedentes e envolve todos os sujeitos, tornando a todos transparentes, além de inconscientemente escravizados na medida em que se constituem enquanto usuários viciados de aplicativos e redes sociais. Tal cultura seria acompanhada pelo mito da digitalização, o qual, de acordo com Felinto (2006), vem conduzindo o projeto tecnocientífico contemporâneo ao patamar de princípio religioso, tamanha promessa de realização pessoal via tecnologias. Ou seja, a denominada cultura digital e suas narrativas explicativas estão preenchidas de mitologias sobre as consequências da tecnologia como instrumento de aperfeiçoamento humano. É como se a atual cultura tecnológica efetivasse

as utopias religiosas ao vincular o homem a uma divindade, neste caso, à máquina digital. Nesse aspecto, a escola, sua tecnologia disciplinar e até mesmo a figura do professor tenderiam a se tornar obsoletos. Não haveria um risco de supervalorizar certos professores em detrimento de outros, ao idolatrar os “excelentes” - mais performáticos em rede - e desvalorizar os outros, dispensando o humano, a falha, o erro, o encontro e a construção afetiva do conhecimento?

A cultura digital diz respeito ao domínio da experiência atual em que o construto tecnológico passa a ser entendido como o elemento central característico das relações sociais, das dimensões racionais e materiais da vida, das sensações e julgamentos estéticos. Dito de outro modo, “[...] mais que uma tecnocultura, a cibercultura representa um momento em que as tecnologias – especialmente as tecnologias de comunicação – se colocam como questão essencial para toda a sociedade e em todos os seus aspectos, dentro e fora da academia” (FELINTO, 2006, p. 99). Entretanto, é importante ressaltar que o autor não partilha da ideia de “[...] profundas transformações tecnológicas e sociais” (FELINTO, 2011, p. 45) que seriam supostamente promovidas pela cultura digital, como uma espécie de revolução radical, e que faria esse advento ser distinto de tudo o que ocorreu antes. Ora, para além de um instrumento de libertação, as tecnologias são projetadas como artefato de controle, conforme já apontara Deleuze (2013) em seu “*Post-scriptum sobre as sociedades de controle*”. Tratar-se-ia de um aprofundamento e atualização da disciplina no nível da invasão tecnológica para o controle da vida.

A promessa de melhoramento das habilidades humanas centradas no corpo, como se esse devesse sempre se enquadrar no sistema de produção e retroalimentação cibernética, é um produto da exploração econômica. No contexto das tecnologias, ao invés da atuação exploratória e hierárquica do poder se alterar promovendo a mobilidade social e o acesso universal à educação de qualidade, tem se intensificado o controle para a dominação com o auxílio da vigilância panóptica digital, de modo a consolidar uma “sociedade do desempenho” (HAN, 2015). No contexto atual, a vigilância panóptica se adensou por meio das telas. As câmeras espalhadas pela cidade e os celulares empunhados por quase todos reforçaram as possibilidades e os meios para essa vigilância operar de modo capilarizado. Se nada pode escapar ao “olhar digital que tudo vê”, é como se nenhuma capacidade humana pudesse escapar à exploração do sistema. Sob a alcunha da iniciativa e da motivação, o nosso inconsciente é capturado pelo desejo da excelência e do sucesso.

A “vigilância panóptica digital” ou “vigilância cibernética” (VILLELA, 2022) ganha ares de inevitabilidade, controlando o sujeito em todas as esferas da vida. O alargamento onipresente da sociedade de controle e a securitização da vida social, ou *spyfare state*, correlacionados ao “capitalismo de vigilância”, contribuíram para apreender a vida

dos indivíduos e suas subjetividades como integrantes do conjunto complexo e gigantesco de dados digitais (*big data*). Os sujeitos da cultura digital são, portanto, alçados à condição de principal mercadoria a ser consumida no início do século XXI.

Por outro lado, as próprias tecnologias possibilitam uma atuação mais pulverizada, não somente a partir dos polos de poder vigentes, mas também por um certo protagonismo daquele que entende as interfaces tecnológicas e a lógica do controle (DELEUZE, 2013), utilizando os recursos digitais para “falar mais longe” e, assim, provocar o centro do poder. Seriam as periferias, as margens do poder, os coletivos outros, as minorias que se fazem ouvir e ver por meio dos mesmos recursos panópticos digitais que tentam subjugar-las. E, assim, podem abalar as estruturas do poder corrente, impondo as suas agendas de luta no cenário da cultura digital. Nesse sentido, a tecnologia pode ser pensada como *phármakon*³ (ECHEVERRÍA; ARAYA, 2022, *no prelo*).

ENTRE PRODUTO E CONSUMIDOR DA VIGILÂNCIA CIBERNÉTICA E PRODUTOR DE CAMINHOS RESISTENTES

A escola, quando se reconhece como uma instituição social inserida num contexto irreversivelmente tecnológico, pode se posicionar em prol de assumir uma mediação pedagógica mais consciente do que implicaria o atual panorama tecnológico para as gerações vindouras. É interessante ressaltar que a mudança de lugar do docente, do centro do processo de ensino para a mediação da relação entre os estudantes e o conhecimento, não se deve exclusivamente ao advento das tecnologias digitais. O professor como mediador é uma figura que vem sendo propalada desde o início do século XX em algumas vertentes pedagógicas, inauguradas pelo escolanovismo, mas também na psicologia cognitiva europeia, sobretudo com Jean Piaget e Lev Vigotski. Não obstante, nos discursos correntes acerca da escola e da função docente, a ideia de mediação parece ter surgido devido à existência das tecnologias digitais e à densa arena de informações do contexto atual. Nesse sentido, nos limites da cultura digital, a escola é convocada a exercer uma forma de mediação pedagógica que assumiria a preponderância de uma mediação tecnológica, não negando a existência das tecnologias e se envolvendo mais ativamente na relação que os estudantes vêm estabelecendo com a cultura digital. Como assinala Lévy (2010, p. 73):

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva

3. De acordo com a etimologia da palavra, *phármakon* se refere a remédio, veneno, antídoto (NASCENTES, 1955). A acepção de droga que levaria à cura aparece em *Cármides*, onde Sócrates é indicado como conhecedor de um remédio que poderia curar a dor de cabeça de *Cármides*. Nesse sentido, o *phármakon* pode tanto induzir a perda de controle, como o que ocorre a Sócrates em *Fedro*, como pode ser um meio de cura, função sinalizada em *Cármides* (KOHAN, 2012).

dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Contudo, o reconhecimento da irreversibilidade do contexto tecnológico dos nossos tempos e essa “nova” forma de mediação pedagógica favoreceriam um caminho de resistência rumo à formação de sujeitos autônomos?

A transição da disciplina das *paredes da escola pela vigilância das redes digitais* (SIBILIA, 2012) não parece ter suscitado uma significativa modificação das relações ou da organização social hierárquica e desigual. Fazer frente às normatizações da sociedade do controle e do desempenho com o suporte das tecnologias pode tirar o sujeito da condição de “produto-alvo” e simultaneamente produtor e consumidor da vigilância panóptica. O sujeito controlado é aquele que, ao mesmo tempo, exerce o *voywerismo* nas redes, ao consumir cenas de violência, sexo, ideais de riqueza e de prazer e produz essas mesmas cenas. Esse consumo *voywer* de si e do outro suscita uma espécie de compulsão à repetição, mergulhando o *eu* num estado sufocante e circular. Assim como o sujeito não escapa a se oferecer ao panoptismo digital, também nada escapa ao seu olhar. O que se consome, sem problematização, segue a mesma massificação de ideais de vida que, por vezes, se relacionam com uma felicidade inatingível e com uma supremacia hedonista. Enquanto consumidor *voywer* e produtor exibicionista, o que se vislumbra é a felicidade do outro, sendo que o sofrimento próprio só aumenta. O sujeito acaba consumindo o que o consome e sendo consumido pelas redes digitais. Ora, não é à toa o aumento das cifras de automutilação e suicídio entre jovens.

Por outro lado, as tecnologias podem favorecer uma produção para além dos centros tradicionais e hegemônicos do poder, envolvendo sujeitos que estão à margem, que vivem na periferia desse poder, produzindo algo alternativo, inovador. Podem emergir, assim, sujeitos produtores de conteúdos que fazem ver as suas diferentes formas de vida e ouvir as suas diversas reivindicações. E aí, a condição de “produto-alvo” da vigilância cibernética (VILLELA, 2022), produtor-exibicionista e de consumidor *voywer* de uma lógica que não deixa de ser excludente, cede espaço para a condição de autor, pressupondo a resistência de sujeitos críticos e autônomos. Como a escola poderia contribuir para formar esses “novos” autores?

Pode-se afirmar que a alternativa mais usual adotada pela escola tem sido ignorar o contexto tecnológico contemporâneo. Negando ou impedindo o uso do celular pelos alunos, não considerando os seus interesses advindos da relação com as interfaces tecnológicas, não alterando a sua didática e o seu currículo. Porém, um outro caminho seria reconhecer a presença maciça das tecnologias na vida dos jovens. Ainda assim, dois

vieses se apresentam: o de *adaptação*, por meio do qual mais uma vez seriam formados sujeitos que se enquadram no *status quo*, ou, o da *resistência*, quando se busca formar sujeitos conscientes, criativos e críticos do seu lugar e do seu papel na relação com as tecnologias. Talvez, através de sujeitos autônomos protagonistas dos meios tecnológicos, o maniqueísmo do “bom” e do “mau” aluno e o ideal de excelência possam ser desmistificados. Nesse sentido, o sujeito protagonista das redes poderia confrontar as injustiças promovidas pela divisão de classes na escola e a hierarquização das trajetórias escolares, ao constituir sua singularidade na diferença.

Contudo, é preciso reconhecer o quanto a dominação ficou significativamente mais cruel. No interior da sociedade do desempenho (HAN, 2015), nos tornamos cada vez mais algozes de nós mesmos. Como “empresários de si mesmos”, “soberanos de si mesmos” ou “sujeitos do desempenho”, as exigências do poder invadiram o inconsciente. Como virar esse jogo? A escola pode ser uma importante aliada no sentido de não mais ignorar e/ou alimentar consequências perversas das demandas pelo sucesso, desempenho e excelência onipotente. Paradoxalmente, as tecnologias podem contribuir para a luta contra “os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho” (HAN, 2015, p. 17), ao problematizá-los. A escola pode se apropriar das tecnologias não só pela via da mediação pedagógica, mas também para promover um encontro afetivo potente, atuando não como protagonista determinante do controle, mas como um instrumento aliado na formação de jovens críticos e resistentes.

REFERÊNCIAS

ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. **Estilos Da Clínica**, 24(2), p. 246-261, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p246-261>. Acesso em: 21/09/2022.

BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.

COSTA, David Miqueias de Oliveira; ARREGUY, Marília Etienne. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, Ano XI, n.18, p. 142-160, jul./dez. 2017.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed., São Paulo: Editora 34, 2013, p. 223-230.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>. Acesso em: 20/02/2018.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020 (Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1).

ECHEVERRÍA, Laura Chacón ; ARAYA, Helga Arroyo. **Adolescencia en vulnerabilización psicosocial y su vínculo con la tecnología digital**, 2022 (no prelo).

FELINTO, Erick. **Passeando no labirinto: ensaios sobre as tecnologias e as materialidades da comunicação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FELINTO, Erick. Em busca do tempo perdido: o sequestro da história na cibercultura e os desafios da teoria da mídia. **Revista Matrizes**. São Paulo, Ano 4, n. 2, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/63/94>. Acesso em: 20/06/2022.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed., Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, tradução, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 10. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOHAN, Walter Omar. A Filosofia e seu ensino como phármakon. Dossiê Filosofia e Ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 37-51, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vrzdzMdbbhNkY8j65mJgZWJ/?lang=pt>. Acesso em: 29/09/2022.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed., São Paulo: Editora 34, 2010.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido da Língua Portuguesa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura, 1966.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed., São Paulo: Intermeios, 2015.

PENNA, Carla. **Inconsciente social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SANTOS, Luciana; ARREGUY, Marília Etienne. Resistência frente ao ideal da excelência escolar. *In*: HILDENBRAND, Iohanna Gondar e FARIAS, Francisco Ramos de (orgs.). **Memória e resistência: nos interstícios do poder** (no prelo). Vol. 2. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2022, p. 131-155.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Organização e apresentação de Marisa Cassim. 5. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A.; AFONSO, Almerindo J.. *Marketing, accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica*. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 26, n. 134, p. 1-28, out. 2018. Dossiê especial, Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a nova gestão pública e a pós-burocracia em educação.

VASCONCELLOS, Maria D.. O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1089-1112, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MR5YH3FjpbcbxT9x6jF9tHs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 14/02/2020.

VILLELA, Gustavo. Guerra Permanente, Estado de Exceção e Vigilância Cibernética: um debate com Hannah Arendt e Pierre Clastres no século XXI. **Cadernos Arendt**, 3(5), p. 105-122, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ca/article/view/2634> . Acesso em: 29/07/2022.

A INFÂNCIA E SUAS POTENCIALIDADES PARA CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 05/01/2023

Marcia Nico Evangelista

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora e Supervisora Educacional na Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Virginia Georg Schindhelm

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora do Departamento de Ciências Humanas (PCH) no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da UFF, *campus* de Santo Antônio de Pádua/RJ.

INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA OU UMA ETAPA DA VIDA?

Todos os seres humanos já viveram a experiência da infância e possuem muitas questões que envolvem esse período de suas vidas. Talvez a fantasia da infância, que permanece dentro de cada um de nós, esteja marcada pelos momentos prazerosos de brincadeiras, de criação de histórias fantásticas, das viagens impossíveis. Memórias que trazemos escondidas e reservadas em um espaço que acessamos

quando precisamos simplesmente sonhar em nossas vidas de adultos. E assim, continuamos a indagar sobre a importância da infância na vida das crianças, dos pais, dos professores, pois as dúvidas são recorrentes e invadem o nosso cotidiano, sobretudo, quando precisamos trabalhar diretamente com as crianças.

Talvez essa inquietação oriente estudos, pesquisas e famílias a buscarem respostas às perguntas em relação aos filhos, aos alunos ou às crianças, que em sua grande maioria, e ao longo de séculos, tiveram a experiência da infância permeada com caricaturas sobre o seu significado.

O que nos interessa neste texto é a reflexão sobre o significado da infância para a existência humana. A infância seria somente uma etapa do desenvolvimento humano? A infância potencializa a criatividade, a transformação? Trabalhar com as crianças potencializa a vida dos adultos e dos professores?

A infância, tomada segundo esta

dimensão reflexiva, possui um forte reconhecimento da potência do infantil. Não é entendida como início da história do homem, que depois se desenvolve, tendo no infantil apenas o seu ponto de partida e pautado no ciclo da vida, mas se trata de compreender a infância como um momento a partir do qual o homem acessa a palavra e experimenta o mundo. A infância não é deixada para trás como etapa de desenvolvimento humano ou momentos de um percurso em direção à vida adulta; sua percepção precisa ser profunda, quando considera o infantil como experiência potente, não tomando o futuro como única direção a ser atingida e o passado esvaziado como apenas lembrança.

Sendo assim, a infância pressupõe experiências e vivências que enriqueçam o universo das crianças. Ambientes que possibilitem a liberdade das crianças de se expressarem e de se constituírem em subjetividades livres. Ou melhor, espaços que propiciem a atmosfera da criatividade, do lúdico ou mesmo da capacidade inventiva, que todo ser humano leva em sua essência. Em nossa sociedade moderna, o espaço privilegiado para a infância de nossas crianças é o espaço escolar.

Muitos autores nos chamam atenção para a importância da escola na atualidade, enquanto instituição que recebe as crianças e que, portanto, se encontra entrelaçada ao significado da infância. Existe concordância, por grande parte de estudiosos, tais como Walter Benjamin, Giorgio Agamben, dentre outros, que a infância é marcada pelo tempo e espaço em que as crianças realizam descobertas em relação às pessoas, à natureza, aos acontecimentos, ao mundo que as cerca. Desta forma, muitos se dedicam a explorar esses espaços e o tempo infantil de maneira a dar significado às experiências infantis.

Na contramão dessa preocupação, ainda encontramos, com frequência, rotinas engessadas, com ações, músicas, gestos e falas, que expressam a sistemática e excessiva maquinaria do controle dos corpos e das expressões infantis. São espaços e tempos que, aparentemente, procuram manter a ordem através de imposições, mas que acabam por aprisionar infâncias.

Tomando como referência as contribuições de Foucault, as escolas podem ser espaços tanto de disciplinamento, controle e vigilância, reproduzindo as condições de uma sociedade normalizadora e padronizadora de comportamentos, quanto de possibilidades de recriação ou saídas alternativas às mesmices do cotidiano, produzindo novas subjetividades que escapam aos poderes e saberes disciplinadores que fabricam corpos submissos, dóceis e úteis ao sistema capitalístico. A escola, quando possui a ótica mercantilista e está envolvida pelo modelo de produção incessante de trabalhos, tarefas ou cumprimentos de determinações, trabalha sob a perspectiva disciplinar e reprodutora do instituído.

Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (2010a), desenvolveu a mecânica do sistema escolar e o resultado dessa engrenagem através do que ele conceituou de “*corpo dócil*”, que

seria o indivíduo obediente, passivo e apto para realizar tarefas para o trabalho. A formação do homem moderno é dirigida para trabalhar, cumprir os horários, enfrentar as jornadas de trabalho, respeitar as hierarquias e, certamente, ser isolado, despolitizado, submisso. A subjetividade do homem moderno está comprometida com a reprodução da sociedade disciplinar, sendo ele dócil e, conseqüentemente, incapaz de pensar criticamente sobre o mundo ou o conjunto do social. Nesse sentido, a educação seria compreendida como um processo de condicionamento, que inclui hábitos, modos de ser e estar, iniciando desde a infância e continuando por toda a vida.

Mas esse processo de condicionamento passa, muitas vezes, por reconfigurações, como um desejo de resistência ao imposto. A realidade escolar, baseada na concepção de educação transmissiva e dirigida exclusivamente pelos adultos, não se sustenta no cotidiano da educação infantil porque as crianças resistem a esse modo de educação. Elas ressignificam espaços, tempos e o cotidiano por meio de suas atitudes, criações, invenções, que demonstram o potencial de subversão que possuem.

Seguindo por este caminho, a infância possui dimensão própria, com suas especificidades, reiterando o quanto esse mundo nascente e em expansão está cheio de significados e simbologias. A brincadeira passa também a tomar um sentido particular, enquanto trabalho de construção, que toma como referência o mundo dos adultos. Para tanto, torna-se necessário e pertinente considerarmos as normas e as regras que impregnam nossa vivência e forma de ser. A observação peculiar desses detalhes se coloca como importante ferramenta para a organização do campo das experiências infantis.

A partir de tais reflexões, a escola que acolhe a infância precisa considerar as dimensões social, histórica e cultural, compreendendo que a educação se realiza como um processo. Para tanto, criar condições para tal desenvolvimento pressupõe práticas coerentes com relações respeitadas entre adultos e crianças, assim como espaço escolar que propicie um ambiente criativo contemplando a brincadeira, a imaginação e as descobertas próprias da infância.

ESCOLAS E SEUS DIVERSOS LUGARES

Conhecemos a escola como uma instituição social cada vez mais submetida às lógicas econômicas e sociais, portanto, cada vez mais domesticada, vigiada, sujeitada a normas e padrões, de modo a produzir corpos dóceis, disciplinados e controlados (FOUCAULT, 2010a).

Inúmeras são as histórias, narrativas e, até mesmo, denúncias, que ouvimos de nossos alunos graduandos em Pedagogia, quando entram nas escolas infantis para vivenciarem seus estágios supervisionados, sobre práticas que violentam e desrespeitam

os direitos das crianças em suas experiências escolares. Gestos, gritos, impaciências, ou mesmo, descasos com os apelos infantis frente às suas necessidades, expressividades e curiosidades. São crianças cerceadas e impedidas de viver plenamente as atividades de brincar, expressar-se em múltiplas linguagens, movimentar-se e fazer suas próprias leituras de mundo. Educadores “sequestram” os modos de ser das crianças.

Foucault (2011) destaca o panoptismo como um dos traços característicos da nossa sociedade, a partir dos seus aspectos: vigilância, controle e correção, como formas de relações de poder que existem para formar e transformar indivíduos em função de certas normas. Destaca ainda que “é enquanto indivíduo que se entra na escola [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 113). No entanto, a escola não é uma forma de vigilância do próprio grupo, todavia “é a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo” (*Ibidem*, p. 113).

Assim, a escola tem “por finalidade não excluir, mas ao contrário, fixar os indivíduos” e “[...] mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber”, esclarece Foucault (2011, p. 114), complementando que “a escola [...] tem por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação [...]” (*Ibidem*, p. 114).

Nesse sentido, a escola passa a fazer parte de uma rede institucional de sequestro, na medida em que tem propriedade de controle, tem a responsabilidade sobre a totalidade ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos, uma vez que “[...] se encarrega de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos”, afirma Foucault (2011, p. 116).

Diante disso, o autor nos leva a entender que, como instituição especializada, a escola deveria ser um lugar de proteção e de segurança para ensinar. Todavia, como instituição de sequestro, extrai a totalidade do tempo das crianças e, simplesmente, controla seus corpos, destaca Foucault (2011, p. 118). Com isso, a existência das crianças se encontra controlada por ela.

Diante desse permanente desafio de oferecer um atendimento comprometido com o respeito aos direitos das crianças, com a construção de um trabalho criativo, lúdico, pensante na educação infantil, não se pode deixar de considerar a grande importância que possuem o espaço escolar e o papel do professor nesse percurso. Os profissionais que integram o coletivo escolar da educação infantil deveriam estar preparados teórica e metodologicamente para a tarefa de educar. A cultura escolar possibilita a interiorização, a incorporação de valores, usos e costumes pelas crianças.

Dessa maneira, os problemas que perpassam pelo cotidiano da escola deveriam estar presentes na formação dos professores, dos profissionais. Pensamos que a formação dos profissionais que estão dentro do cotidiano escolar precisa ser elevada como prioridade de importância trazendo à tona indagações urgentes: como os professores poderão desafiar

alunos a construírem os seus conhecimentos, se não são eles próprios desafiados a construírem os seus? Como poderão educar e formar crianças autônomas se não exercem as suas próprias autonomias?

A consciência política é uma das vertentes que clama ser prioridade na formação dos professores. Vários estudos já apontaram que a despolitização traz graves consequências para a atividade profissional do educador, pois interfere não somente em seu cotidiano pedagógico, mas, sobretudo, em sua cidadania. Paulo Freire proporciona reflexões aprofundadas sobre esta questão e alerta para a importância da formação do professor. Investir na formação do professor é contribuir para processos de desmistificações de conceitos e preconceitos objetivando maior conscientização e participação na vida política da sociedade. O processo de autonomização, que o professor precisa construir ao longo de sua trajetória profissional, deve ser entendido como fator necessário.

Sendo assim, Rancière (2011) alerta sobre a importância da emancipação do professor, sobretudo, no que se refere à formação de seus alunos. Somente existirá o processo de emancipação se efetivamente o sujeito for emancipado. Um emancipado será emancipador. O professor não deve somente fornecer a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência. A emancipação é a consciência da igualdade, que permitirá que o outro possa se emancipar. Para o filósofo, o que favorece o *embrutecimento*¹ é a crença na inferioridade de sua inteligência. Não há como caminhar ao encontro da emancipação se esse processo de *embrutecimento* não for superado.

Para emancipar outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual, que participa da potência comum dos seres intelectuais (*Ibidem*, p. 57).

Todo movimento contrário ao processo de emancipação reflete a formação de subjetividades fabricadas nas escolas que disciplinam, formando “corpos dóceis”, segundo Foucault (2010a). Sujeitos professores, crianças, alunos que vão sendo produzidos e que, também, vão produzindo os espaços escolares e seus entornos, configurando a dinâmica das relações sociais. Reconhecer nas sábias palavras de Rancière, no capítulo da *Lição do Ignorante*, o alerta sobre a necessidade urgente de buscarmos o poder da emancipação, o poder de ser um sujeito autônomo, é uma perspectiva imprescindível na formação dos professores.

Dessa forma, um dos grandes problemas que ainda encontramos para os educadores se refere em como trabalhar com a opção democrática. Quanto maior a liberdade que o professor assume em sua relação no processo educacional, maior será o seu poder de

1. Para Jacques Rancière (2011, p. 31), o processo de embrutecimento existe quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem e a criança, em particular, podem ter necessidade de um mestre. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência.

criticidade.

Ao conversar com uma professora da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do Barreto sobre sua história e experiência, em entrevista para a pesquisa de Doutorado em Educação sobre “Os movimentos instituintes na educação infantil: políticas públicas no município de Niterói” (2016), observamos, em vários momentos, a sua preocupação em trabalhar numa perspectiva politizada e libertadora. Assim, quando foi perguntada sobre os objetivos de sua gestão enquanto diretora de uma escola, na época era uma UMEI localizada no bairro da Engenhoca, ela respondeu o seguinte:

- Os meus objetivos sempre foram a discussão aprofundada e total sobre o que se faz em uma escola enquanto projeto coletivo. O que cada um faz nessa escola deve ser pensado como desejo para os próprios filhos. Sempre dizia para elas ou eles (educadores) desejarem para essa escola o que desejariam para os seus próprios filhos. Para os filhos a gente sempre deseja o melhor!

- Eu escutava muito dos profissionais da escola tecerem pronunciamentos como *Você é quem sabe. Você é quem tem que dizer o que fazer. Você é a diretora da escola. Você é quem tem que definir!*

- Eu sabia que tinha que romper com a cultura da dominação, da falta de participação. Não foi fácil. Os anos de autoritarismo e a maneira com a qual as pessoas se relacionam com a autoridade sempre me incomodaram muito, apesar de ser compreensível tal comportamento diante do processo histórico vivido em nosso país².

A narrativa da professora destaca e enaltece o potencial existente na consciência política que cada professor ou profissional da educação necessita desenvolver para exercer suas responsabilidades como educador. Mas, percebemos, quando analisamos algumas escolas de educação infantil, características mais acentuadas para o que Foucault identificou como instituição de sequestro.

Essa característica da escola como uma instituição de sequestro tem relação com o exercício de um poder polimorfo, polivalente, um poder judiciário. “As pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, aceitar outros etc” (FOUCAULT, 2011, p. 120). E o autor complementa: “O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (*Ibidem*, p. 120).

Queremos, no entanto, acreditar na escola por seu valor político para “reaprender o mundo sob o signo da possibilidade”, conforme apontam López, Masschelein e Simons (2017, p. 187). Uma escola como um lugar de possibilidade, não apenas “porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque cada um dos seus gestos interrompe o sentido habitual do mundo e rerepresenta esse mesmo mundo como um lugar

2. Entrevista concedida em novembro de 2014 pela professora da UMEI do bairro do Barreto, Niterói.

de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado”, complementam os autores (*Ibidem*, p. 187).

Defendemos uma escola que não apenas tenha como objetivo a construção de conhecimentos científicos, mas também que seja um lugar que promova processos relacionais. Adultos e crianças convivem boa parte de seu tempo na escola, face a face, trazendo consigo suas culturas pessoais, seus valores e gostos, seus ideais, suas experiências e seus sentimentos. Afinal, a escola e, por sua vez, “[...] a educação tem sim muito a ver com esse ensinar a conviver [...]” (LIMA, 2017, p. 301). Nesse sentido, pensamos que a educação tem relação com ensinar a conviver. Na escola, as crianças brincam, brigam, sentem, produzem, pensam em pura interdependência, ainda que cada um habite o seu próprio lugar.

Além disso, as instituições escolares se constituem em múltiplos e diversificados contextos de desenvolvimento e aprendizagem, tecidos por malhas de conflitos, problemas e diferenças. Assim sendo, como microssistemas sociais refletem transformações contemporâneas e nem sempre contribuem para a superação de dificuldades em processos de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Para tal, cabe-nos pensar na escola “como um lugar de sentir” (RECHIA, CUBAS, 2017, p. 292), de modo a potencializar possibilidades de experiências daquilo que pode ser sentido.

Assim, num mundo que cabe reinventar, a escola também deveria ser constantemente reinventada, de modo a trabalhar no coletivo, a promover diferentes saberes, valorizar as diferenças e respeitar a participação comunitária como um espaço promotor de cultura e de valores sociais. Nesse sentido, como um lugar de crescimento e desenvolvimento, a escola também pode ser entendida como um lugar de dizer e de fazer.

A INFÂNCIA E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conhecer e entender o percurso da história dos sujeitos educadores, que perpassam pelos espaços escolares, é uma proposta provocativa diante das distintas formas de ser e de fazer educação encontradas nas instituições escolares de educação infantil.

Constatamos, ao longo de pesquisas ou mesmo no cotidiano do trabalho, inquietações sobre questões que envolvem aqueles que trabalham e se dedicam à educação infantil. Sendo assim, reflexões sobre como as subjetividades e os sujeitos estudantes/professores vão sendo fabricados e, por sua vez, vão fabricando escolas, são imprescindíveis. Foucault (2010a, p. 117) destaca o termo fabricar algo/alguém quando esclarece sobre um corpo/uma massa informe, corrigida em suas posturas e transformada em um “[...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.

Indagações sobre esse processo de constituição das subjetividades também se tornam interessantes neste estudo, uma vez que a escola fabrica alunos e até futuros professores, que contribuirão para conservar ou modificar as realidades em seu entorno. Se crianças/alunos são moldados, padronizados e classificados como meros “produtos fabricados” pela escola, então, caberia discutir as subjetividades?

Subjetividade em Foucault é um aprofundar sobre quem somos, sobre o que fazemos e em que acreditamos. A reflexão se inicia sobre o conceito de Sujeito.

Os conceitos aqui apresentados foram retirados dos seus estudos sobre o sujeito na Antiguidade, mais especificamente na greco-romana, em que o acesso de um sujeito à verdade dependia de um movimento de conversão que lhe impusesse uma modificação ética. Já para a filosofia moderna, desde Descartes, o sujeito esclarecido pela verdade pode pretender mudar a maneira de conduzir-se. Dessa forma, então, o modo de subjetivação moderna está relacionado com a constituição do sujeito através de uma tentativa indefinida de conhecimento de si. Para Foucault, o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro (FOUCAULT, 2010b).

O sujeito do cuidado de si é, fundamentalmente, um sujeito de ação reta mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros. A ética do cuidado de si helenístico e romano é de potencial importância por estar religando o homem a uma ética da imanência, da vigilância e da distância. Essa ordem ressaltada não pode ser sustentada por valores transcendentais ou condicionada ao exterior por normas sociais. A moral dos gregos está centrada em um problema de escolha pessoal e de uma estética da existência (FOUCAULT, 2010b).

Foucault descreve suas ideias sobre o cuidado de si ser um processo ou exercício que não se constrói de forma solitária, pois a busca pela verdade é uma prática social tramada nas relações sociais. O cuidado de si é atravessado pela presença do outro, enquanto diretor da existência, do correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, enfim, o outro que nos instiga a pensarmos sobre nós mesmos e em nossa própria existência.

Os textos antigos, os quais os filósofos desenvolviam com seus discípulos, demonstram a intensa sensibilidade com a constituição do eu ético e preocupado com a racionalidade de suas ações. Já para o homem moderno, o conhecimento verdadeiro perpassa pela busca da verdade enquanto objeto de conhecimento, que pode ser ou não integrado ao seu ser. Essa diferença, destacada por Foucault, propõe uma mudança de ótica não somente sobre as verdades que nos constituem na modernidade, mas, sobretudo, sobre o conceito de política (FOUCAULT, 2010b).

A ética desejada pelo autor, em seus estudos, exige exercícios, regularidades,

trabalho e não coerções anônimas. A formação do código de ética não viria de uma lei civil ou de uma prescrição religiosa, mas de uma escolha pessoal de existência. A elaboração ética de si é fazer da própria existência o lugar de construção de uma ordem racional, coerente e interna.

O caminho escolhido por Foucault para discutir questões como política, governo de si e dos outros, e a própria ética, nos mostra que a busca pelos princípios da política do eu é problematizada desde a filosofia antiga e torna-se um grande desafio, quando nos deparamos na atualidade com modos de governar distantes de toda essa reflexão instigada pelo autor. O sujeito ético será aquele a reconhecer que a única soberania a ser exercida será sobre si mesmo. Não se trata de governar a si como se governa os outros, procurando modelos instituídos socialmente, mas só será possível comandar os outros a partir de um governo primeiro, o único decisivo, essencial e efetivo: o governo de si mesmo (FOUCAULT, 2010b).

Dessa forma, nos cabe, então, refletirmos sobre o sujeito político, educador e cidadão, que forma subjetividades e, também, ainda se encontra constantemente em formação. O que poderíamos esperar dos sujeitos educadores, que estão construindo, todos os dias, em suas práticas pedagógicas ou políticas, a educação brasileira? Estariam cumprindo com seus papéis de governo de si?

Durante observações em instituições de educação infantil, ou mesmo nas entrevistas (EVANGELISTA, 2016), percebemos subjetividades aprisionadas em modelos reprodutores, com poucas ações reflexivas em torno de suas práticas ou fazeres. A preocupação esteve pautada em cumprir tarefas porque, desde então, sempre se cumpriu e, assim, deve ser. Indagadas sobre a possibilidade de fazer diferente, as professoras de uma escola de educação infantil no município de Niterói explicaram que não viam necessidade de mudar a sua prática, já que sempre trabalharam daquela forma. Ainda indagadas sobre a busca pelo conhecimento, através de cursos de formação, ou mesmo pela formação universitária, responderam que também não identificavam necessidade pelos estudos. Segundo entrevista com a supervisora da Unidade Municipal de Educação Infantil do bairro do Sapê:

As pessoas aqui têm orgulho de dizer que não gostam de ler. Você acredita nisto? Eu nunca tinha visto isto na minha vida. Uma professora aqui, inclusive, falou isto na frente do próprio filho: - *Ah, eu não gosto nem de ler e nem de escrever!* Disse na mesma hora que achava isto muito complicado. Como um professor não gosta nem de ler e nem de escrever? A professora me respondeu que conhecia muitos professores que também não gostavam...

Muitas delas vieram de escolas privadas e quando elas eram cobradas pelos donos da escola sobre a obrigação de determinados comportamentos, pois tem muita pressão e nenhuma liberdade, elas reproduziam as exigências. Aqui elas podem criar, sugerir e planejar várias atividades, mas não

conseguem. Continuam repetindo o discurso de que o público é ruim e não fazem nada para melhorar. As práticas são pouco pensadas, planejadas e conseqüentemente trabalhadas. Não pesquisam e chegam até em um dia de trabalho realizar somente uma atividade pedagógica.³

Não se pode afirmar que os professores estão conscientes desse processo de alienação ou de subjetivação alienada. Considerando que a instituição escolar se encontra atrelada a uma proposta de subjetivação sem vínculos com a sociedade, a cidade, o espaço, ou a própria política, urge o balançar, o sacudir das mesmices, no sentido de uma escola mais propensa para a criação. O conceito do cuidado de si, enfatizado por Foucault (2010b), recupera o questionar sobre esses ditames, sobre a desestabilização dos dogmas, das crenças, de modo a abrir espaços para uma ética mais comprometida com o rompimento do *status quo*. As técnicas referentes ao cuidado de si são pensadas visando à transformação da vida em obra de arte, à procura por uma estética da existência que redunde em algo novo, transformador.

Considerando as reflexões tecidas sobre o cuidado de si (FOUCAULT, 2010b), bem como a realidade complexa que permeia o contexto da modernidade, as questões que perpassaram pelas instituições pesquisadas, ao longo de um estudo de doutoramento (EVANGELISTA, 2016), também são resultados da sociedade da atualidade.

As expectativas emancipatórias e iluministas do século XX foram, aos poucos, se adaptando à perspectiva mercadológica e utilitarista da economia mundial, construindo um homem, ou melhor, produzindo subjetividades formatadas para esse fim. Muito pouco encontramos ou identificamos perspectivas que estimulem a transformação ou o potencial inventivo que o ser humano possui. As dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados - professores, supervisores e diretores - são resultados de esgotamentos na vida ou dos caminhos tomados pela modernidade. As frustrações acumuladas se referem ao projeto de um mundo que prometeu a busca da liberdade, o recuo da ignorância e a melhoria das condições de vida da maioria da população mundial, mas que, pelo contrário, não concretizou as suas promessas, se mostrando fragmentado, isolado, sem uma visão global, e confirmando aos poucos a agonia de morte de uma visão idealista.

Sendo assim, a escola disciplinadora, tal como descreve Foucault (2010a), que também pode ser identificada como uma invenção da modernidade, e que serve ao funcionamento dessa engenharia produzindo corpos dóceis e adaptáveis ao sistema, nos faz indagar: quais as possibilidades de subversão desse processo, com a produção de subjetividades mais livres e inventivas?

Buscar, investigar, pensar e até mesmo nos sensibilizarmos por caminhos alternativos, nos confere a esperança que movimentos ainda existem e são necessários

3. Entrevista concedida em 04 de novembro de 2014 pela Supervisora da UMEI do bairro do Sapê, Niterói.

para que o ser humano possa tornar-se mais criativo e menos enquadrado e padronizado pelas normas de uma sociedade disciplinar. A inspiração encontrada no trabalho, na obra artística possui potência que impulsiona reflexões sobre a vida e seus destinos. A história que, muitas vezes, aprisiona sonhos e desejos, devido a um passado de barbáries, está à espera por transformações de um futuro aberto e, portanto, diferente.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Tendo consciência das condições que marcam a contemporaneidade, mais especificamente da subordinação da vida ao tempo veloz e globalizado, tornar as escolas espaços significativos para as crianças é um desafio para as instituições de educação infantil.

A estrutura organizada para o funcionamento escolar inibe, muitas vezes, a criação e não abre muitos espaços para a desestabilização do conhecido. Considerando as contribuições sobre as reflexões conceituais do cuidado de si em Foucault (2010b), o estado de consciência do governo de si fica anestesiado à espera que o outro faça o que deveria eu fazer. A indagação permanece como pistas a serem decifradas, como um enigma envolvido por muitas complexidades: onde estão os sujeitos do cuidado de si na figura dos sujeitos educadores e formadores de subjetividades infantis?

Nas narrativas partilhadas neste texto, constatamos que a ausência do *cuidado de si*, enquanto política do eu, constitui subjetividades carentes da ética necessária para questionar os ditames impostos pela sociedade disciplinadora e normalizadora. Aqueles profissionais que subverteram essa condição e construíram o *governo de si* demonstraram consciência maior sobre a realidade que os cerca, com investimentos em movimentos de recriação do cotidiano escolar, desde propostas de reorganização do espaço físico até projetos coletivos transformadores de lógicas cristalizadas e reprodutoras.

Dessa forma, as condições que constituem os processos institucionais, com as suas contradições, também potencializam e constroem relações solidárias e generosas. Nessa trilha, desejos e esperanças impregnam as escolas de experiências coletivas e sentidos humanizantes para a construção de uma educação que se realize de forma mais libertadora e criativa.

As práticas sociais são adensadas pelas experiências cotidianas das quais as instituições participam, a partir de interesses de mudança. Urge ressaltar que as fronteiras entre o coletivo e o particular, na construção de experiências escolares, surgem a partir da variedade de propostas e formas de organização e manifestação de interesses dos grupos escolares.

Inspiradas nas leituras foucaultianas, a escrita deste texto nos levou a perceber

a intenção de transformar o que sabemos e vivenciamos cotidianamente nos cenários escolares infantis e não apenas denunciar o que já sabemos. Afinal, a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação, declaram Larrosa e Kohan (2011).

Nesse sentido, resgatamos não apenas o nosso papel como educadoras e formadoras de futuros pedagogos, mas também o nosso compromissado amor pelo magistério, pela escola e pela educação. Isso nos leva a ampliar os lugares da escola como um lugar de gostar, porque os que gostam, podem reelaborá-la naquilo que se percebem capazes de fazer. E também ressignificar a escola como um lugar de lembrar porque ela é capaz de abrir nossos baús de memórias, lembranças, tempos, cenários e afetos, de modo a ampliar nossas possibilidades e liberdades de pensar não apenas na Educação, mas também no nosso fazer para nos reinventarmos como educadoras e pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Marcia Nico. **Os movimentos instituintes na educação infantil: políticas públicas no município de Niterói**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Supervisão final do texto de Léa Porto de Abreu Novaes *et al.* 3. ed., 5ª reimpressão, Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France* (1981-1982). 3. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação**. Tradução de Lillian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIMA, Patricia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 299-312. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Skholé* e igualdade. *In*: LARROSA, Jorge (org.) **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 177-193. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação**. Tradução de Lillian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. *Elogi de l'escola* e Escolta: o ordinário da escola em imagens. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 285-298. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NA PANDEMIA: PODER, SABER E RESISTÊNCIAS

Data de aceite: 05/01/2023

Sandra Cristina Botelho Dias

Pedagoga do Instituto Federal Fluminense (IFF) de Macaé, R.J. e Professora aposentada da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta as experiências e os desafios dos alunos cotistas nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), no Instituto Federal Fluminense (IFF), *campus* Macaé, no período de 2020 a 2021, durante a pandemia de COVID-19.

Em tal contexto, tem-se por propósito responder as seguintes indagações: Como os alunos conseguiram fazer o atravessamento das experiências? Como foi o acolhimento da instituição no que se refere às questões escolares, pessoais e familiares? Quais foram as estratégias de cuidar de si e de estudar em outro lugar na pandemia? Os alunos cotistas conseguiram apoio dos professores, dos monitores de turma, da equipe pedagógica e da família

na resolução dos problemas?

A expansão do vírus da COVID-19 impactou a vida e o cenário escolar, no mundo. No IFF, o calendário foi suspenso em 16 de março de 2020. Então, a tônica dos noticiários e das redes sociais foi o isolamento social, uma das estratégias para evitar o contágio.

A suspensão do calendário escolar gerou apreensão em pais, alunos, professores e gestores, porque o governo federal não havia disponibilizado a vacina contra a COVID. Então, restava o medo da contaminação, da morte, assim como a indefinição do tempo de isolamento. O que fazer com a vida escolar enclausurada?

Diante do exposto, coube à Reitoria do IFF buscar respostas para o desafio imposto. Além da macropolítica, por exemplo, a luta pela ampliação dos recursos orçamentários para a educação, os desafios frente às alterações dos ministros da educação no Governo Bolsonaro e as adequações das atividades pedagógicas à

Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, relativa às normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e da educação superior na pandemia, foram adotadas micropolíticas na instituição. Assim, as micropolíticas impulsionaram as atividades nos *campi* do IFF com 12 audiências temáticas e públicas, que coletaram sugestões e ideias para a implantação e implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) em 2020.

As audiências públicas trouxeram subsídios para a elaboração dos relatórios pelos Grupos de Trabalho (GTs), que foram compilados pela Comissão Sistematizadora da Pró-Reitora de Ensino. Elas foram abertas ao público interno e externo no IFF Tube, no período de 20 a 31 de julho, envolvendo 75 participantes entre servidores e alunos previamente inscritos por cota para cada *campus*, com temas ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à assistência estudantil, à segurança alimentar, ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE), ao estágio e a outras temáticas pertinentes à Instituição.

As APNP abrangeram atividades síncronas, ou seja, aulas com professores e alunos na Plataforma *Moodle* ou outra ferramenta tecnológica, conforme o horário escolar das turmas; e atividades assíncronas, destinadas à realização das atividades por meio do acervo de exercícios, avaliações, materiais de estudo, vídeos e livros em PDF, organizadas pelos professores conforme a distribuição dos conteúdos ao longo dos ciclos.

Os relatórios, originados dos GTs, fundamentaram a edição da Resolução nº 38, de 27 de agosto de 2020. Esta Resolução assegurou o direito dos discentes a não participação nas APNP, tendo a matrícula preservada, assim como a manutenção dos auxílios e/ou bolsas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que atua como política de ações afirmativas no Instituto.

No *campus* Macaé, definiu-se pela distribuição dos componentes curriculares por ciclos, ou seja, as disciplinas foram divididas por três ou dois ciclos, conforme a carga horária do curso. As disciplinas que não conseguiram concluir a carga horária, no ano de 2020, ficaram com o resíduo de complementação para o ano letivo de 2021. A complementação ficou restrita às disciplinas da formação profissional.

Assim, o trabalho pedagógico exigiu a adequação à realidade dos *campi*, considerando a territorialidade, a diversidade cultural e as condições pedagógicas para o início do calendário escolar nas APNP.

Os calendários letivos buscaram respeitar o tempo e as especificidades dos cursos, por meio da Lei 14.218, de 13 de outubro de 2021, que alterou a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurasse a crise sanitária decorrente da pandemia

da Covid-19 e suas consequências.

A não obrigatoriedade do mínimo de 200 dias letivos para o cumprimento da carga horária permitiu a flexibilização da organização curricular, diante dos desafios do ensino não presencial.

Durante a organização das atividades, os professores tiveram autonomia pedagógica para escolher as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino. A nova realidade exigiu dos professores a revisitação dos conteúdos, tornando possível a exclusão de conteúdos considerados não relevantes, com foco no essencial.

A oferta do Ensino Médio é Integrada (EMI) à Educação Profissional no *campus* Macaé, nos cursos de Eletrônica, Meio Ambiente, Automação Industrial e Eletromecânica. Os três primeiros cursos têm duração de três anos e a Eletromecânica, de quatro anos. A pesquisa realizada para a construção deste capítulo buscou conhecer as problemáticas vivenciadas pelos alunos cotistas, no período compreendido entre 2020 e 2021, nas APNP.

É importante destacar que as turmas de 2020 ingressaram por prova escrita, de acordo com o edital nº 133, de 19 de agosto de 2019 e as turmas de 2021 ingressaram por sorteio, segundo o edital público nº 51, de 24 de março de 2021, com 50% das vagas reservadas para alunos cotistas e as demais destinadas à ampla concorrência, por meio da lei de cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

ALUNOS COTISTAS: RELATO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

Diante das relações de poder nos micros tempos e espaços do cotidiano das APNP, nasceu o desejo de conhecer as falas, os movimentos, as micropolíticas, a luta dos alunos cotistas matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ou seja, as resistências desses estudantes contra as relações de saber-poder nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) realizadas por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A pesquisa contou com a participação de 84 cotistas, que responderam ao questionário semiestruturado no *Google Forms*. Uma pesquisa de caráter prático-vivencial.

As mediações pedagógicas para mantê-los nas APNP foram construídas com base nas diretrizes das Atividades Pedagógicas Não Presenciais e na escuta das demandas dos alunos, seja por contatos telefônicos, e-mail ou reuniões pelo *Google Meet*. As TICs viabilizaram a “aproximação” e a comunicação pedagógica com os alunos, com a turma, com os professores, com a família e com os servidores durante o período de isolamento social.

Mesmo diante do discurso de fazer as APNP na perspectiva inclusiva, diversas vezes, a comunicação interpessoal ficou prejudicada pela demora nos esclarecimentos das

dúvidas dos alunos pelos professores, pelo não lançamento das notas no prazo definido no calendário escolar, pela dificuldade de acesso à internet, pelo não uso de *WhatsApp* pelos professores, dificultando a comunicação com os alunos. Casos pontuais, mas importante destacar como desafio humano.

Havia alunos cotistas com acesso às atividades pelo celular dos pais. Cenário que agravou a insegurança, a ansiedade, a desmotivação de participar das APNP. A ansiedade e a desmotivação foram os desestabilizadores da aprendizagem e da inconclusão educacional.

Estavam latentes as resistências ao sistema de exclusão, acentuado com a ausência do acesso à internet e/ou a não posse das ferramentas tecnológicas adequadas para acesso às aulas ou com a realização das atividades assíncronas para garantir a permanência no IFF diante da necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar face ao desemprego crescente, à precariedade do empreendedorismo e aos desafios da sobrevivência.

A escola ficou distante para as minorias, os invisíveis, que criaram alternativas para sobreviver no sistema sem os recursos necessários às APNP, o que comprometeu o cuidado de si, a autonomia e a liberdade para as subjetividades aprendentes.

Subjetividades de movimento, seja individual ou em grupo, que são essenciais para as proposições da vida cooptada pelo controle, pelo disciplinamento dos corpos úteis e subservientes à produção do sistema social e educacional não democrático.

Foucault (1981, p.183-184) traz ferramentas teóricas para compreendermos como se dão os processos de sujeição e de subjetivação, como os corpos periféricos e múltiplos são constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder, tornando-se também centros de transmissão do poder.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Assim, onde há poder, há resistências latentes, em fuga, em transversalidade, em movimentos críticos e criativos, frente ao poder que produziu corpos dóceis, submissos e úteis, pois o poder e as resistências estão entrelaçados, sendo dois polos de uma unidade

dialética.

Se não fossem os alunos monitores, responsáveis pelos *links* com os colegas de turma, provavelmente os alunos e principalmente os cotistas não conseguiriam expor os desejos, as insatisfações e os conflitos aos setores pedagógico, da assistência social, da psicologia, aos docentes e à família. A flexibilidade curricular foi uma prática que contribuiu para a minimização da evasão escolar. No universo de 84 cotistas que participaram da pesquisa, 80% pensaram em desistir do ensino devido à demora na suspensão do calendário escolar e aos fatores econômicos, emocionais e sociais agravados na pandemia.

O trabalho nas atividades síncronas (aulas em tempo real conforme o horário escolar) e assíncronas (repositório de atividades, vídeos, bibliografias essenciais e complementares por disciplinas) exigiu dos alunos cotistas esforço redobrado no acompanhamento das atividades e do tempo escolar. Foi necessário ouvi-los, orientá-los, esclarecer as suas dúvidas e incentivá-los a não desistir dos sonhos, a realizar as atividades, o que fosse viável diante das relações de poder frente à desigualdade social, aos problemas familiares e às questões emocionais.

As questões de acesso à internet, possuir ou não celular ou notebook, apresentar problemas com energia elétrica e dificuldade com a internet devido a deficiências locais foram os principais desafios das APNP. Tudo chegava numa dimensão exponencial, acarretando ansiedade e dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos alunos retratou a frustração com as APNP devido à falta de concentração, à não ambientação de estudo em casa, à dificuldade de aprender via ensino a distância e à entrega atrasada das atividades escolares das APNP. Além de variáveis como não conseguir acesso às aulas síncronas por falta de aparelho celular ou acesso pelo celular do pai, o que ocorria fora do tempo real da aula síncrona, restando como única opção a realização das atividades assíncronas via *Moodle*.

No entanto, com o levantamento dos alunos sem acesso à internet, houve contrapartidas do MEC e do Instituto Federal Fluminense com o fornecimento de chip e bolsa “tecnológica” para a compra de equipamentos, com valor especificado para os alunos com vulnerabilidade socioeconômica.

Quanto aos chips, os que não funcionaram foram substituídos e conseqüentemente os alunos ficaram no vácuo das APNP, aguardando a comunicação da Instituição para a próxima retirada do dispositivo tecnológico no *campus*, com os devidos cuidados conforme os protocolos da Comissão de Biossegurança do *Campus* e nos horários especificados para retirada desse produto.

Embora a complexidade do processo educativo tivesse sido permeada pela desigualdade social, pelo controle e pelo saber-poder, na microfísica de poder, de ações,

de práticas, houve resistências que fugiram ao disciplinamento e à normalização da vida na sociedade do controle.

As resistências à minimização dos recursos públicos vieram por solidariedade àqueles que não tinham o dinheiro para comprar o gás, comprar comida, pagar a conta de luz e/ou pagar o aluguel, ou seja, por redes de apoio que se fortaleceram como força política humanizadora, como práticas do cuidado de si e dos outros.

Além disso, 122 alunos (cotistas e não cotistas) cadastrados no processo seletivo da Bolsa Alimentação foram atendidos pela política de Segurança Alimentar¹, por meio de fornecedores oriundos da agricultura familiar na região. Uma resistência ao não uso do agrotóxico, ao desmatamento das florestas, à insustentabilidade da vida no planeta.

Diante da pandemia, o Projeto IFF Solidário contribuiu com a arrecadação de recursos financeiros, de forma voluntária pelos servidores, para ajudar as famílias dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com recursos destinados ao pagamento de luz, à compra de gás, de remédios, de cestas básicas para minimizar o sentimento de desespero, de ansiedade, de adoecimento dos alunos diante do risco da exclusão socioeducacional na pandemia.

Além da logística de entrega dos chips aos alunos, de livros, das bolsas e auxílios da Assistência Estudantil, algumas estratégias foram criadas, como: a prorrogação de prazos para entrega de atividades, o aumento de prazo (sete dias) para requerer a segunda chamada das avaliações, a redistribuição das disciplinas por blocos para otimizar e minimizar o tempo de aula na tela do computador e a reprovação escolar na série considerou apenas o não aproveitamento nas disciplinas, nos anos de 2020 e 2021. Isto porque os alunos ficaram isentos de refazer as disciplinas em que conseguiram a média anual 6,0, o que contribuiu para garantir a permanência do aluno, minimizar o número de disciplinas a serem refeitas na reprovação escolar e conseqüentemente propiciar mais tempo para outras atividades de cunho pessoal e/ou educacional.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: O DEVIR ADOLESCER

A necessidade de encarar a câmera do computador, do celular ou do tablet para assistir as aulas e apresentar trabalhos foi desafiadora para os alunos. Sem dúvida, foi necessário sair da área de conforto e estabelecer mediações por meio das TICs.

Registros de resistências a disciplinas, seja por falta de transposição didática do professor e/ou ausência de noções básicas do conteúdo, que deveria ter sido estudado na série anterior, assim como uma multiplicidade de desafios, como internet instável, falta

1. EDITAL nº 20 – *Campus Macaé*, de 30 de dezembro de 2020: torna público o resultado do mês de maio, ou seja, a entrega de cestas de alimentos, tendo como base o artigo 4.º, § 1º, do referido edital.

de concentração, barulhos e ruídos no local de estudo, não conseguindo estudar em casa, foram dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período da pandemia.

A ansiedade, os conflitos de adolecer na pandemia e na dualidade ensino-aprendizagem impactaram as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-família, e a relação coordenação-pedagogia-aluno-família, nas mais diversas proporções. Considerando que a privacidade foi invadida e cerceada no rito das aulas, das reuniões no misto virtual-real, a escola e a família se interconectaram em processo não linear.

Os cruzamentos e atravessamentos geraram inquietações, insatisfações e reflexões diante do monitoramento do acesso ou não às atividades síncronas e assíncronas. Os professores tinham o controle do acesso à plataforma de ensino, conseguiram exercer a vigilância sobre as atividades e sobre as avaliações, o que gerava o saber-poder da prática pedagógica. O poder disciplinar, os combinados pedagógicos e as diretrizes de ensino nas APNP estavam no diagrama da prática, no percurso das aulas, do estudar e do aprender. O poder disciplinar, em diferentes relações de saber-poder, exercia sutilmente a sujeição dos discentes ao sistema educacional e as relações traziam conflitos e resistências latentes no âmbito presencial e no virtual.

O professor Roberto Machado, na introdução à obra *Microfísica do Poder* (1981, p. XIX), caracteriza o poder disciplinar ou a disciplina como atravessamento:

E é importante notar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, mas de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...”. É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista. Ligada à explosão demográfica do século XVIII e ao crescimento do aparelho de produção, a dominação política do corpo que ela realiza responde à necessidade de sua utilização racional, intensa, máxima, em termos econômicos. Mas, por outro lado - e isso é um aspecto bastante importante da análise - o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.

Além disso, as multiplicidades dos afazeres da vida cotidiana, ou melhor, da vida pessoal-profissional, se “conectaram” às demandas afins e não afins. Uma vida na transversalidade, com resistências, fugas, saber-poder e disciplina.

A transversalidade ultrapassa as barreiras dos conhecimentos e práticas isoladas, traz nuances de multiplicidades, de resistências e fugas aos padrões do conhecimento disciplinar, do conhecimento cartesiano, estanque e profundamente sedutor naquilo que propõe produzir de forma controlada e vigiada. Conhecimento que nega o devir dos rizomas

com a hierarquização dos saberes disciplinados. A transversalidade gera resistências, cria linhas sem fim, representa movimentos que buscam ir além do conteudismo isolado e anacrônico das relações de consumo e de educação, almejando superar a negação da multiplicidade de subjetividades.

É claro que buscar uma educação na transversalidade exige resistências e transformações no contexto histórico de educar, de dialogar, de produzir autonomia sem reprodução social, pois a democracia exige respeito às práticas de transversalidade e de multiplicidade nas relações sociais.

Sendo assim, há resistências no uso da *Plataforma Moodle* ou similar, da comunicação virtual com o outro, com a imagem virilizada por meio das câmeras abertas ou não nas aulas. Enfim, caminhos que as subjetividades atravessaram com assujeitamentos e resistências nas dimensões política, educacional e tecnológica.

O desafio de pensar no espaço de trabalho, no ensino, no estudo e no aprendizado, na desterritorialização da escola fez com que cada sujeito se expressasse a partir de diferentes pontos e lugares, de acordo com as experiências de estudar e de sobreviver na pandemia.

Seja na *Plataforma Moodle* ou por meio de outras ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), o exercício da disciplina nos enunciados dos corpos dóceis e a experiência do lugar não comum da vida, nas APNP, geraram tensões, apreensões e resistências diante dos dispositivos tecnológicos, temporais e relacionais.

Fez-se necessário o pensamento foucaultiano como ferramenta para criar e recriar novas ressignificações do processo de ensino e aprendizagem sobre as questões dos conteúdos, dos cuidados de si, cuidados do outro, do social e do político que implicaram direta e indiretamente nas diretrizes da Resolução nº 38, de 27 de agosto de 2020² e da Portaria nº 681, de 5 de novembro de 2020³, referente ao ensino e à biossegurança.

Para os alunos cotistas, com renda *per capita* inferior ou igual a um salário mínimo e meio, foi dramático estudar e aprender com conexão instável. Muitos sem espaço adequado para os estudos em casa, sem condições de concentração no âmbito familiar. Nesse sentido, estudar e aprender foram práticas desafiadoras e desmotivadoras para a maioria, durante a pandemia. Esses alunos reconhecem que dificilmente ingressariam no Instituto Federal Fluminense, no *campus* Macaé, sem a política de cotas, que não conseguiriam permanecer sem a política de assistência estudantil e que teriam poucas

2. Resolução nº 38, de 27 de agosto de 2020: permite a reabertura do calendário escolar 2020 com base nas Diretrizes das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) no Instituto Federal Fluminense (IFF), pautada em princípios e no trabalho coletivo da comunidade, representada pelos grupos de trabalho nas 12 audiências temáticas divulgadas no IFF Tube.

3. Portaria nº 681, de 5 de novembro de 2020: apresenta os protocolos específicos de biossegurança para as unidades do IFF, de acordo com a realidade do *campus*.

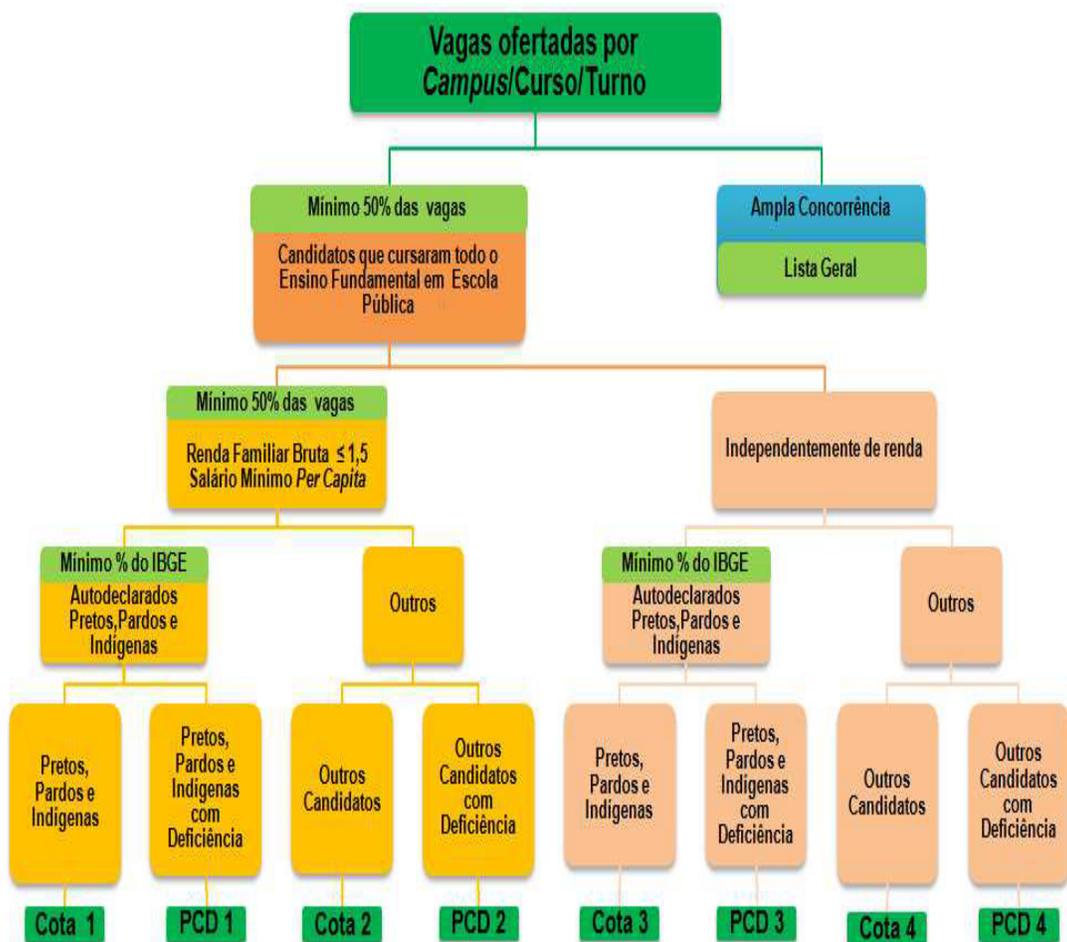
chances de atravessar as relações de saber-poder nesse contexto.

As políticas de ação afirmativa foram o divisor entre as experiências do ensino fundamental e as lutas para o acesso, a permanência e o êxito escolar no IFF. Aliás, permitem o direito à inclusão das minorias que vivenciaram e ainda vivenciam o *apartheid* numa sociedade excludente, desigual e antidemocrática.

Os dispositivos normativos e os contra dispositivos de luta permanecem em ação nas instituições seculares e formadoras de corpos dóceis. A arquitetura educacional foi atravessada por variáveis históricas de desejos, de resistências, de poder e saber dos alunos cotistas.

Difícilmente, pobres, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência conseguiriam romper com a estratificação social sem as políticas de cotas e de Assistência Estudantil. Enquanto a desigualdade social imperar, as políticas de ação afirmativa serão cada vez mais necessárias ao coletivo. Nesse sentido, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, trouxe avanços incomensuráveis no âmbito do acesso às vagas, na discursividade da prática pedagógica das Instituições Federais, na luta política, na perspectiva da ascensão social e econômica, contribuindo para a melhoria da autoestima e do conhecimento dos segmentos subalternizados e marginalizados socialmente, com a perspectiva de uma vida com justiça social e dignidade humana.

Para a melhor compreensão da distribuição das vagas para ampla concorrência (lista geral de candidatos) e para cotistas (com ensino fundamental completo em escola pública) no IFF, apresenta-se o seguinte fluxograma com os critérios da Lei de Cotas:



Fonte: Fluxograma da Lei de Cotas conforme o anexo XVI do edital nº133, de 19 de agosto de 2019.

Contudo, há lutas na sua implantação no campo dos poderes, dos saberes e das experiências pedagógicas quando se depara com a história do homem branco, do eurocentrismo em detrimento de outras histórias, de outras discursividades e subjetividades.

Quando a lei de cotas é repudiada por alguns segmentos da sociedade brasileira, faz-se necessário o desvelamento do racismo estrutural e do preconceito. Não é possível omitir, ao longo dos séculos, a escravidão, a violência nos múltiplos aspectos porque há vidas impedidas de ter acesso à educação e à dignidade humana.

Sendo assim, falar de cotistas no IFF é algo ainda desafiador no contexto pedagógico-humano. Há demandas pedagógicas na permanência e no êxito escolar. Há demandas

quanto às vagas, pois o IFF atende o mínimo exigido por Lei, ou seja, 50% das vagas destinadas à política de cotas. Por que não ampliar para 60%, gradativamente? Como não homogeneizar os alunos cotistas? Como não os tornar invisíveis? Como trabalhar aproximações e práticas que promovam subjetividades com liberdade?

Não há, na Instituição, debate fomentador de estratégias para ampliar as vagas e refletir sobre os processos educativos, talvez haja uma ou outra proposição para além da obrigatoriedade da Lei de Cotas, mas o todo é ainda refratário à diversidade, tão necessária à justiça social.

Se fôssemos resgatar o tempo e o espaço das diferentes histórias dos sujeitos discriminados socialmente, seria inviável manter a escola para poucos e urgente democratizar o acesso ao ensino. Aprender a pensar, experienciar o real, resistir aos padrões culturais que disciplinam os corpos dóceis e as mentes em processos de adormecimentos torna-se fundamental para a luta daqueles que foram silenciados a fogo, a ferro, a chibata e às custas da violência simbólica.

A disciplina produz corpos dóceis e úteis para a sociedade capitalística. Assim, segundo Foucault (2010, p.133-134):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em tempos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Neste sentido, os alunos cotistas praticaram o acesso à plataforma *Moodle*, às relações midiáticas e o isolamento social numa fase da vida que necessitavam do movimento, das interações que foram sequestradas pelo não acesso aos coletivos. Buscaram caminhos e estratégias de sobrevivência por meio das APNP, mas reconheceram a perda de conhecimento nas disciplinas, a perda das interações presenciais com os professores e com os colegas, prejudicando a construção das suas subjetividades.

Subjetividades de sujeição e de não sujeição, da comunicação e da não comunicação, da proteção e da desproteção, de horários, de controle e não controle, da cola e da não cola, de ideias, de trabalhos, de conhecimentos e de experiências que se transformaram em micropolíticas reativas, ativas, reacionárias e/ou revolucionárias.

Pertinente ressaltar as relações de poder que, para Foucault, representam muito mais que dominação, dor, morte, que abrem espaços para as resistências. As sutilezas e as estratégias de luta, que nas macropolíticas e nas micropolíticas se apresentam, se

fecundam para manter ou não a cultura, o conhecimento, o racismo, o preconceito, a disciplina, os corpos dóceis. Foucault (2015, p. 227), na obra *Ditos e Escritos IV*, organizada por Manoel Barros da Motta, explica o conceito de poder como possibilidade de resistência:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade para uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte, se está em luta - há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer.

Então, quando os alunos cotistas entram no IFF, eles trazem expectativas do lugar, das relações humanas, das formas de acolhê-los na instituição, das oportunidades, de múltiplas demandas acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Expectativas e experiências não comuns para as minorias, nas redes municipais, estaduais e particulares da região.

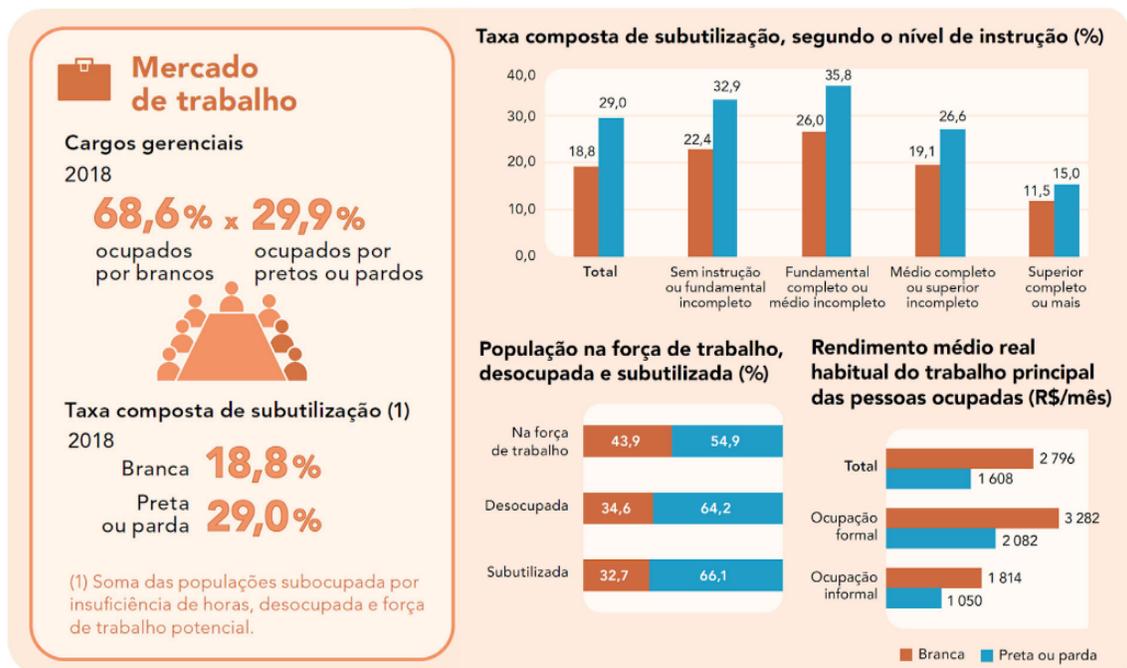
Logo, necessitam de orientação de estudo, de suporte pedagógico, da Política de Assistência Estudantil, implantada pelas diretrizes do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que norteia as ações das instituições públicas visando a permanência e o êxito escolar como direito à educação e à equidade social para minimizar a injustiça social.

Por conseguinte, a Política de Cotas, criada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando vagas para estudantes oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para incluir pessoas com deficiência, formam um arcabouço legal para a inclusão de múltiplas transversalidades nas instituições federais.

Interessante destacar que mesmo com a oferta de vagas, muitos candidatos na classificação e reclassificação não efetuaram a matrícula. Uns não tomaram ciência da reclassificação; outros não enviaram os documentos em tempo hábil ou entregaram documentação incompleta, conforme exigência do edital público. Infelizmente, muitos candidatos perdem a vaga no processo seletivo do Instituto por não verificarem as exigências do edital público e não acessarem o e-mail cadastrado para a confirmação da matrícula, ou seja, não acompanham as reclassificações no *site* do IFF.

Com isso, há processos seletivos com vagas ociosas do edital público para as cotas, que são preenchidas pelos candidatos da ampla concorrência, oriundos da rede pública

de ensino. Este fato chama a atenção diante dos dados da pesquisa sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018. Dados estonteantes diante do PNAES (2010) e da política de cotas (2012).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD- contínua) 2018.

Situação que nos remete à importância das políticas de ação afirmativa como dispositivos legais de enfrentamento à desigualdade social e ao racismo estrutural, conforme indica a pesquisa realizada pelo IBGE, apresentando a desigualdade entre brancos, pretos ou pardos quanto à ocupação de cargos gerenciais no mercado de trabalho, quanto ao rendimento médio real, entre outros, dados estonteantes, elementos de reflexão para o cenário educacional e social.

Ante o exposto, as APNP buscaram de certa forma minimizar a evasão e a retenção escolar na pandemia. Diminuindo o conteudismo em prol do essencial, permitiram que os alunos cursassem apenas as disciplinas sem aproveitamento escolar, em caso de reprovação. Ou melhor, não precisaram refazer as disciplinas em que foram aprovados.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não sofreu alterações, entretanto as adequações de pequeno porte foram realizadas para tornar o currículo menos engessado,

flexível e “enriquecedor”. No entanto, as práticas pedagógicas não evidenciaram alternativas de liberdade para trabalhar os conteúdos das disciplinas. As reclamações foram unânimes quanto à sobrecarga de atividades por disciplinas. Além de alguns professores não acatarem a orientação didático-pedagógica do IFF de aplicar no mínimo dois instrumentos de avaliação por bimestre. As resistências de alguns professores foram baseadas na quantidade de avaliações a serem corrigidas no ano letivo, o que reforça a necessidade de se repensar o processo avaliativo, na perspectiva do ensino integrado com justiça social e equidade.

Nesse sentido, há relações de força no âmbito dos conteúdos, das metodologias, das estratégias e dos processos avaliativos que excluem ao invés de gerar inclusão, por meio de práticas educativas de escuta pessoal e coletiva (professores, alunos, família e gestão), pois se não houver a mobilização das forças coletivamente, a reflexão e as práticas permanecerão no âmbito das práticas solitárias das APNP e do ensino presencial.

DILEMAS DA PERMANÊNCIA E DO APRENDER DOS ALUNOS COTISTAS NA PANDEMIA

No período da pandemia, foram enviados questionários semiestruturados aos alunos cotistas dos 1º e 2º anos do Técnico integrado ao Ensino Médio, com o objetivo de manter o vínculo institucional e buscar compreender as relações com os colegas, os professores, a família, e para saber se o contato com a escola estava contínuo ou descontínuo.

A metodologia foi construída por meio de identificação dos cotistas classificados e reclassificados nos editais públicos, da verificação da matrícula na listagem das turmas e dos e-mails cadastrados no sistema acadêmico do IFF.

No universo de 84 questionários *online* respondidos, 81% conseguiram acompanhar as aulas síncronas nas APNP. No entanto, para 19% dos alunos, ficou inviável devido ao trabalho, à internet instável, a problemas de saúde emocional e às atividades domésticas.

A maioria dos alunos destacou a ansiedade no período de estudos nas APNP, devido ao medo de não conseguir acompanhar as aulas e as atividades assíncronas diante do isolamento social e por não ter definição do retorno às aulas presenciais.

Quanto às relações interpessoais, 70% afirmaram que o apoio dos professores na flexibilização dos prazos para a entrega das atividades e as oportunidades de recuperar as notas, por meio de atividades paralelas e semestrais, foram essenciais para a permanência no curso.

Entre os dados citados acima, há relatos de que se não fossem o incentivo e o diálogo com os professores dificilmente se manteriam no Instituto.

Um professor, que além de ensinar bem, também é legal, “conversativo” e gentil facilita muito a aprendizagem, ainda mais por EAD, que já não temos um contato tão grande. (Aluno cotista - 1º ano)

Acredito que essa relação de aluno e professor influencia bastante, quando um professor sabe interagir com os alunos, deixa o assunto mais interessante e faz procurar saber mais sobre. (Aluno cotista- 2º ano)

Os professores foram fundamentais no incentivo à permanência, para a continuidade dos estudos, para o interesse na busca pelo conhecimento. A relação de poder, mesclada de controle disciplinar, na relação dialógica e na transversalidade, gerou prazer. Segundo Foucault (1981), o poder também gera prazer, seduz, faz reconexões, pois onde há poder, há resistência.

Em relação à cultura do estudo, 70% do público-alvo (os alunos cotistas) apresentaram dificuldades de organizar a rotina. A maioria desses alunos destacou que a ansiedade e a conexão com as redes sociais comprometeram o desenvolvimento da concentração nas aulas síncronas. Havia aluno empreendedor que virava a noite para trabalhar na internet, comprando mercadorias para vender no próprio *site*. As noites de oito horas de sono ficaram raras quando o desejo era comprar, vender, ter dinheiro. Uns com demandas de consumo, independência financeira e outros de sobrevivência.

A multiplicidade de forças quanto ao interesse de estudar e aprender foi também comprometida pela falta de conexão, seja permanente ou instável. Houve casos em que só com o retorno presencial às aulas conseguiram voltar. Muitos ficaram retidos na série para cursar as disciplinas com nota inferior à média seis (6,0).

Os conflitos familiares, a perda de emprego e a luta pela sobrevivência foram elementos que tiraram alunos bolsistas e cotistas da Instituição. Para atender a necessidade de sobrevivência, devido à vulnerabilidade humana e econômica, alguns alunos desistiram do Instituto para sobreviver, principalmente os alunos com idade entre 17 e 19 anos. A opção foi pensar em fazer o ENCEEJA (Exame Nacional de Certificação do Ensino Médio para Jovens e Adultos). Os mais pobres o buscaram como fuga e resistência para finalizar a educação básica e depois decidir o que fazer: se somente trabalhar, se estudar e trabalhar, se fazer o curso técnico ou ingressar no ensino superior. No entanto, o importante era garantir a sobrevivência diante da tragédia humanitária que assolou as famílias.

Assim, para os adolescentes e jovens que foram obrigados pela sobrevivência a sair do IFF, o saber, naquele momento histórico, foi força de potência, uma força de escolha, mas atrelada às relações de poder. Deleuze (2019, p. 56) enfatiza que para o filósofo Foucault, o saber funciona não só como “liame epistemológico”, mas também:

O saber não é a ciência, não é separável desse ou daquele limiar onde ele é tomado: nem da experiência perceptiva, nem dos valores do imaginário, nem das ideias da época ou dos dados da opinião corrente. O saber é uma

unidade de estrato que se distribui em diferentes limiares, o próprio estrato existindo apenas como *empilhamento* desses limiares sob orientações diversas, das quais a ciência é apenas uma... Esse é o positivismo, ou o pragmatismo, de Foucault; nunca houve problema quanto às relações entre a ciência e a literatura, o imaginário e o científico ou o sabido e o vivido, porque a concepção do saber impregnava e mobilizava todos os limiares transformando-os em variáveis do estrato enquanto formação histórica. (grifo do autor)

Para Foucault, segundo Deleuze (2019, p. 44), o dualismo traz caminhos divergentes, linhas de diferenciação que atualizam os diagramas, as formas de expressão e de conteúdo, discurso e não discurso, o visível e o enunciável. Entre o visível e o enunciável há aberturas, disjunções, o lugar e o não lugar, há relações de saber-poder.

O que representa a arqueologia de Foucault é ir além da dualidade, ir além dos liames estruturais. Não olhar as relações arquitetônicas apenas como espaços. Há redes de conexões não decifráveis, pontos sem fim, liames às máquinas tecnológicas concretas e às máquinas abstratas para dar conta da superposição de diagramas no tempo histórico. Assim, o viver a pandemia viralizou as conexões e desconexões com os enunciados, sejam eles visíveis ou não. Trouxe as multiplicidades de sentidos, de flexibilizações, de cor, de desejos, de vida, de morte, de lucidez e não lucidez que vão além das palavras, dos corpos, que precisam atravessar o tecido social para buscar outros saberes, outras relações de poder e de resistências.

Adaptar-se à multiplicidade de ferramentas, de enunciados visíveis ou não, exigiu das práticas, ações que tornaram visíveis os assujeitamentos e as resistências não numa perspectiva totalizante, mas de transversalidades que promovem o desejo de ser diferente, de desejar algo fora dos padrões convencionais, por exemplo, “por que não posso escolher as matérias que quero fazer nas APNP e deixar as outras para o retorno presencial”?

Os assujeitamentos e as revoluções trazem modelos de verdade, de saberes. Todavia, para Foucault, não há forma comum totalizante e de conformidade ou de correspondência unívoca frente à multiplicidade de histórias, de agenciamentos, de devires dos diagramas.

Quando há a demora na resposta ou o não lançamento das notas para os alunos, não há apenas sim e não, há muito mais nos agenciamentos, nos enunciados visíveis ou não visíveis. Há lutas de identidades em movimento, dúvidas, necessidades, expectativas de devolução, de liames que venham criar rupturas com a “máquina-escola”.

Diante do exposto, há enunciados que ficam visíveis quanto ao relato de quem sente vergonha de ser cotista, como se fosse fácil entrar no IFF pela política de cotas. Como possibilitar enunciados que venham promover a liberdade, a inclusão e a criação do cuidar de si e do outro, sem a exclusão provocada pelas relações de poder?

Os enunciados vão além das palavras, da escrita no papel, eles mesclam o dito, o não dito e o devir. No entanto, se não houver resistências às máquinas que formam corpos submissos e dóceis, como a escola, o aluno pode ser assujeitado e silenciado naquilo que ele traz de diverso, de criativo, de singular para além do que é padronizado e homogeneizado pelo poder disciplinar.

Muitos professores e alunos, focados nos conteúdos disciplinares, esquecem das múltiplas relações de poder e de resistência que vêm de baixo. Não conseguem ainda fazer a conexão entre as forças de poder e as de resistência para a construção de saberes significativos para a vida em sociedade.

É necessário que haja relações de micropolíticas que vêm de baixo, que circulam, que confrontam, que pressionam as forças de cima. Se não for neste sentido, excluem a diversidade, as estratégias de saber-poder em seus atravessamentos múltiplos.

As verdades-problemas dos alunos trazem elementos potencializadores. No entanto, cabe questionar se a Lei de Cotas funciona como paliativo para o acesso e não promove a luta, a resistência? Ela viabiliza o acesso, mas garante o aprendizado e a permanência dos alunos cotistas?

Se os micropoderes estão presentes em vários pontos, nos liames, nas disjunções, nos diagramas, muitas verdades não respondem aos problemas, principalmente, quando as perguntas fazem parte do fracasso escolar personificado na cor, na periferia, no ensino público. Há algo a tensionar as linhas em diversos pontos do contexto histórico passado, presente e futuro.

Há necessidade da intervenção da família, dos alunos cotistas, do coletivo na construção da educação menor, conforme assinala Sílvio Gallo, na obra *Deleuze & a Educação* (2017), que faz analogia ao conceito de **literatura menor** (grifo da autora), onde Deleuze e Guattari criaram o conceito para análise da obra de Franz Kafka.

Assim, Gallo (2017) desloca o conceito de literatura menor para a construção da educação menor. Faz alusão à educação maior como aquela produzida no âmbito da macropolítica, nos gabinetes, nos documentos oficiais; no entanto, enfatiza que a educação menor está na micropolítica, nas práticas educativas do cotidiano de resistências.

Além disso, apresenta três características da literatura menor que são deslocadas para melhor compreensão da educação menor, que segundo Gallo (2017), representam as linhas de fuga e de resistências no contexto da militância.

A primeira característica é a **desterritorialização** (grifo da autora) dos processos educativos, ou seja, desconstruir o que é dado como modelo, como normalização do processo educacional planejado, burocratizado, pautado na ordem, no disciplinamento das verdades, dos poderes e dos controles. Ressalta Gallo (2017, p. 65) que a educação

maior está “... a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar.” No entanto, na educação menor, “... a aprendizagem escapa, foge ao controle e a resistência é sempre possível.... Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre.” (Gallo, 2017, p. 67).

Nessa trajetória não linear, a segunda característica é a **ramificação política** (grifo da autora), a educação como ato político é mais evidente e relevante, pois trata de uma prática, ou melhor, de empreendimentos de revolta e resistência contra os fluxos instituídos e as normatizações. Ou seja, conta com o educador militante nas ações das micropolíticas. Uma educação menor que “cava” no dia a dia as resistências.

A terceira característica da educação menor “... é um exercício de produção de multiplicidades, é o **valor coletivo**, a educação rizomática, com conexões que extrapolam o ideal, encontra múltiplos indivíduos” (*Ibid.*, p. 68, grifo da autora). Deleuze e Guattari *apud* Gallo (2017, p. 69) afirmam que:

[...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*, a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo de árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*. (grifos dos autores)

Mesmo diante das possibilidades de desterritorialização, das sutis flexibilizações do currículo e do calendário escolar, há o distanciamento da educação menor porque apesar dos ensaios, das tentativas para realizar algo novo, a partir das multiplicidades, esbarra-se no poder que as constituiu e que perpassa a educação maior.

No entanto, há indícios de se fazer o novo, de buscar caminhos diferentes e múltiplos para a realidade em devir. Assim, não há como evitar resistências no processo do devir. A crise, na pandemia, trouxe possibilidades de inquietude, de deslocamento do óbvio, de mexer com estruturas enrijecidas, no entanto precisamos ir além, buscando caminhos diversos, pois não há como uniformizar e aprisionar a multiplicidade da vida quando queremos produzir algo novo, que escapa aos poderes e saberes disciplinadores.

CONCLUSÕES EM DEVIR

O presente capítulo traz o relato de práticas que vão além das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Traz as relações interpessoais nas micro relações

de poder e apresenta desafios e problemas que atravessaram os enunciados, os discursos e as experiências dos alunos cotistas no IFF, durante a pandemia.

O que se procurou não foi pintar um quadro negro, mas trazer vários traços e rabiscos com temáticas que se aproximam e se afastam diante de problemas que vão além da parte legal.

Por que não podemos fazer melhor? Por que não parar de controlar para ouvir os alunos e deixá-los falar? Professores, equipe gestora e pais precisam encaminhar, direcionar, coibir, proibir e represar potências em devir?

O texto foi o retrato do cotidiano pincelado com multiplicidades de olhares e de matizes numa natureza viva, eufórica e profundamente desigual presente no IFF, *campus* Macaé. Então, o registro foi feito, pincelado, pintado, cabendo às relações de forças buscarem resistências para ampliar as vagas para as cotas, trazendo a escola que não disciplina, a vida na sua diversidade. É preciso superar a escola que fabrica corpos dóceis, submissos e sem cor. É necessário dizer **não** para as políticas que matam com sarcasmo os sonhos e projetos de liberdade dos estudantes.

Assim, os alunos conseguiram resistir às orientações didático-pedagógicas naquilo que veio como modelo disciplinar do que fazer, principalmente, quando a vida exigia saídas para a sobrevivência, resistência para aguentar o corpo cansado e não dócil diante da tela, resistência ao discurso do saber-poder não democrático com o outro, com a diferença, com a desigualdade, com a multiplicidade (individual e coletiva).

Nas micro realidades cada singularidade expressou também no coletivo o desejo de aprender na troca com o outro, de resistir ao tempo não presencial. Os alunos cotistas buscaram estratégias de sobrevivência em estudos virtuais, em plataformas com as quais poderiam se identificar, sem o controle do acesso, de fazer e como fazer dos professores e das famílias.

Esses atravessamentos exigiram vontade, potência para superar o aprender e o não aprender da discursividade da educação maior, reportando a Gallo (2017). Em contrapartida, as famílias buscaram acompanhar o que foi possível no incentivo, no acesso *online* às aulas, às informações no *site* do IFF, no *Instagram*, no *Facebook* e outros meios de comunicação. No entanto, muitos responsáveis pautaram o acompanhamento no controle do boletim escolar, no discurso da cobrança da nota, do fazer para passar de ano, pois havia o sentimento generalizado de que a aprendizagem ficou aquém do desejado, faltaram *links* e conexões, ou seja, faltaram rizomas.

Quanto ao estudo, os estudantes buscaram dialogar entre eles, tiraram dúvidas com os professores e monitores. Fizeram movimentos de críticas e de sugestões para atender às demandas do cotidiano e, em parte, foram contemplados: redução de trabalhos por

disciplinas, validação das disciplinas aprovadas, ou seja, sem a necessidade de repeti-las no próximo ano, caso o aluno fosse reprovado na série.

Muitos buscaram manter a saúde mental por meio das caminhadas, das séries televisivas, do celular, dos jogos, dos encontros presenciais nas ruas, nas praias, nas praças, mesmo na pandemia, pois não conseguiram ficar enclausurados nos espaços domésticos.

Assim, o que salvou nas ramificações dos supostos rizomas embrionários foi o afeto, mesmo de longe ou de perto, de baixo ou de cima, do lado de dentro ou de fora, as estratégias realizáveis ou não provocaram a interiorização de questões que vinham de longe, dos fatos, das vidas, das mortes, do cuidado de si, do(s) outro(s), da comunicação, do diálogo, seja pelo *Google Meet*, pelo *chat*, pelo e-mail, pelo celular ou outro meio de comunicação.

É nas relações de devir que se encontram as ramificações coletivas, ao escrever, ao falar, ao exercitar, "...a linha do lado de fora de que falava Melville⁴, sem começo nem fim, linha oceânica que passa por todos os pontos de resistência e que faz rodar, entrechoca os diagramas⁵, mas, sempre em função do mais recente..." (DELEUZE, 2019, p. 49).

Isto impulsiona os diagramas virem à tona em suas multiplicidades, de tal forma a criarem resistências aos contextos históricos, seja nas relações de saber-poder, seja na educação maior, mesmo diante das flexibilizações em tempo de pandemia.

O desafio é criar resistências para o devir da educação menor e que o educador militante crie estratégias múltiplas de ensino para a aprendizagem dos alunos: o exercício da escuta empática, da realidade fluida, da necessidade de fazer e de criar processos de inclusão dos alunos, considerando as múltiplas possibilidades de vir-a-ser de forma singular e coletiva.

Não há transformações do autocuidado sem cuidar do outro com diálogos e conexões em devir. O desejo é que as experiências vividas reforcem as resistências em prol da educação menor e com demandas que atendam às multiplicidades dos jovens, dos alunos cotistas e não cotistas, pois a educação precisa de relações democráticas e não autoritárias; precisa de rizomas, de coletivos, de desejos de vida, de cores, de espaços de ensino e de aprendizagens que vão além dos escritórios e das salas de aula que reproduzem as prisões.

Necessita-se do devir como luta, como resistência, como criação de uma educação

4. Herman Melville foi um escritor americano, nasceu em agosto de 1819 e faleceu em 1891. Escreveu romances, contos, poemas e o famoso *Moby Dick*.

5. Gilles Deleuze (2019, p.49) in Foucault: "...um diagrama é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. Por isso não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência: e é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto".

libertadora em movimentos de micropoderes de linhas inconclusas e expostas às condições históricas transformadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 08 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021.** Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Dispõe sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14218.htm#:~:text=L14218&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%2014.040,Covid%2D19%20e%20suas%20consequ%C3%AAncias. Acesso em: 08 de abril de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização, introdução, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 38 ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALLO, Sívio. **Deleuze & a Educação.** 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Educa. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 12 de março de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Deliberação nº 24, de 26 de outubro de 2015**. Programa de Assistência Estudantil do IFF. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24_2015.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Edital nº 133, de 19 de agosto de 2019 para os cursos técnicos integrados**. Disponível em: <http://selecoes.iff.edu.br/>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Edital nº 20, de 30 de dezembro de 2020**. Edital emergencial para a inscrição em Programa de Segurança Alimentar e Nutricional destinado aos alunos do IFF *campus* Macaé. Disponível em: [EDITAL+N.º+20+-+CAMPUS+MACAÉ,+DE+30+DE+DEZEMBR O+DE+2020 \(2\).pdf](#). Acesso em: 08 de janeiro de 2021.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Edital nº 51, de 24 de março de 2021 para os cursos técnicos integrados**. Disponível em: <http://selecoes.iff.edu.br/>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Edital nº 178, de 30 de setembro de 2021 para os cursos técnicos integrados**. Disponível em: <http://selecoes.iff.edu.br/>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Portaria nº 681, de 05 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/painel-do-aluno/apnp/arquivos-das-apnp/arquivos-protocolos-de-biosseguranca/portaria-n-o-681-de-5-de-novembro-de-2020.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Resolução nº 38, de 27 de agosto de 2020**. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/reitoria/covid-19/documentos-orientadores>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 2.ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981, p. IX-XXV.

DISCIPLINA, CONTROLE E EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE E DESDOBRAMENTOS NA PANDEMIA

Data de aceite: 05/01/2023

Robson Sueth

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF);
Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF.

pelos órgãos oficiais de saúde e da insuficiência de leitos e de respiradores nos hospitais, não sendo possível atender a demanda por atendimento imediato dos casos graves, essa realidade desestabilizou a espécie humana, trazendo indecisões e um sentimento de insegurança por parte de todos, governos e populações, em todo o mundo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Detectada em 2019 e conhecida a partir do ano 2020, o mundo e os brasileiros enfrentaram uma hecatombe inesperada e de proporções assustadoras, sentida como uma das maiores situações ameaçadoras da vida humana. A pandemia Covid, ocasionada pelo coronavírus, deixou mais de 609 milhões de infectados e mais de 6,5 milhões de mortes em todo o mundo (OMS, 2022). E no Brasil, 34,5 milhões de infectados, com 684.860 mortes registradas até 11/09/2022 (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Além do medo, da falta de conhecimento médico para prevenir a infecção e tratar os infectados, dos desencontros de informações geradas

No Brasil, diante do caos instalado, surgiram medidas preventivas obrigatórias como o uso de máscaras em espaços públicos e outras proibições visando evitar a concentração de pessoas em locais fechados como teatros, bares, restaurantes, casas de show, danceterias, clubes, estádios esportivos, igrejas e escolas, dentre outros lugares.

Decretos foram formalizados pelos governadores dos estados e prefeitos municipais, que intentavam a preservação da vida dos brasileiros, por meio do isolamento social, frente à devastadora situação na qual o número de mortos crescia

diariamente numa progressão inesperada, dizimando significativa parcela da população. Esses documentos contrariavam, pontualmente e com firmeza, a posição do Governo Federal diante da acirrada controvérsia entre a valorização da vida, por parte do executivo estadual e municipal, e a tentativa de resguardar o padrão econômico considerado ameaçado pelo isolamento social, por parte do executivo federal. Nesse contexto, os gestores de instituições de ensino de todos os níveis de escolarização passaram a tomar decisões com a intenção de manterem o fluxo da programação curricular dos cursos oferecidos e em desenvolvimento.

Para evitarem a paralisação das jornadas de estudos pela proibição oficial das aulas presenciais, por mais tempo, segundo as possibilidades técnicas e de recursos tecnológicos disponíveis, transformaram os respectivos cursos, com aulas em salas físicas constituídas de professores e alunos, em cursos a distância por meio de salas virtuais, apoiados pelo uso da internet e das tecnologias de informação e comunicação – TICs.

Professores e alunos passaram a utilizar as ferramentas da educação a distância - EAD e das metodologias que utilizam a internet como seu principal ambiente de ensino-aprendizagem e de avaliação. Esse novo movimento apanha de súbito professores e alunos despreparados ou, pelo menos, pouco familiarizados com essa nova modalidade de ministrar e assistir aulas. Professores e alunos foram submetidos a uma realidade inédita para eles. Os professores tiveram que enfrentar um tipo de problema para ser resolvido e os alunos, a qualquer custo, tiveram de desenvolver comportamento disciplinado, além de recursos, para acompanhar as programações características da EAD.

Na prática, foi um tipo de ultimato para os professores, cuja violência traduzia implicitamente a demissão na esfera privada, caso não cumprissem o estabelecido. Na esfera pública, mesmo que a decisão por acatar a respectiva determinação tenha sido de forma colegiada ou por assembleias de classe, houve submissão, assujeitamento. E assim, com as devidas adaptações diante de erros e acertos, professores e alunos foram se adequando à nova modalidade de ensino e de aprendizagem. Nem todas as instituições de ensino e os seus integrantes aderiram a esse movimento ou cumpriram as formalidades dessa normatização. Mas, foi uma imposição, submetendo professores e alunos, que sem um movimento genuíno de resistência cumpriram as determinações impostas.

Essa situação configura duas realidades caracterizadas como sociedade disciplinar e sociedade de controle que têm base no pensamento foucaultiano, que por sua vez está fundamentado em estudos sobre a produção da verdade, considerando a relação saber-poder. Nesses estudos, Foucault demonstrou o funcionamento do poder nas sociedades modernas, como um tipo de poder disciplinador, introduzindo, com isso, a ideia de que o poder circula em todos os lugares, por meio de redes e mecanismos de controle,

submetendo com dominação instituições como os presídios, hospitais e escolas. O foco do poder disciplinar é o corpo dos indivíduos, buscando uma individualização, produzindo, então, “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” e simultaneamente úteis ao sistema capitalista de produção (FOUCAULT, 2014a, p.135). Assim, fabricando indivíduos identificáveis, visíveis e controlados, considerando os mecanismos disciplinares e suas derivações.

Em tal contexto, neste capítulo o objetivo foi evidenciar desdobramentos das decisões oficiais originadas dos poderes executivos estadual e municipal, em nome da preservação da vida por meio de medidas com características preventivas no contexto educacional, que redundaram na substituição das aulas presenciais por aulas não presenciais nos estabelecimentos de ensino.

Não obstante serem consideradas inevitáveis tais decisões por parte dos gestores das instituições de ensino, frente à realidade instaurada pela pandemia e com vistas à retomada do processo educativo, o que não constitui objeto de estudo do presente texto, neste capítulo interessa, tão somente, a análise das circunstâncias e pontuais desdobramentos por meio dos quais professores e alunos foram submetidos e responsabilizados pelo alcance dos resultados institucionais oficiais exigidos das universidades e das escolas de educação básica.

Nesse contexto, as decisões sobre as mudanças determinadas no processo ensino-aprendizagem não encontraram resistências por parte de professores, alunos e seus responsáveis. Isso vem caracterizando um comportamento de obediência tal qual um conjunto de corpos dóceis cujo comportamento pode estar provocando um tipo de interdependência específica entre os envolvidos, cujas moedas de troca, considerando os respectivos processos hegemônicos que se manifestam nesses contextos, são as boas relações institucionais, a continuidade do fluxo financeiro, a manutenção do contrato de trabalho dos professores, a programação escolar ininterrupta e a progressão dos alunos aos ciclos escolares.

Dessa forma, buscamos relacionar certos tipos de manifestação identificados no contexto escolar, considerando a dimensão micro de poder inaugurada por Michel Foucault, e os respectivos mecanismos disciplinares e de controle que podem estar atuando nessa realidade.

Buscando dados que fundamentassem a análise pretendida neste texto, quatro questionários curtos foram respondidos por dois alunos do ensino fundamental, um professor e um aluno do ensino superior privado e dois pedagogos do ensino superior público federal, que anteriormente atuavam no processo de escolarização presencial. Os dados obtidos desses respondentes ofereceram base para a elaboração dos argumentos

aqui apresentados. Assim, a intenção não foi evidenciar uma realidade fundamentada estatisticamente, mas levantar certas questões sobre práticas realizadas na pandemia por meio da metodologia e seus desdobramentos na modalidade não presencial.

DISCIPLINA E CONTROLE EM FOUCAULT

Segundo Sueth (2017, p.56), “Foucault é potência”, pois esse intelectual consegue influenciar muitos pesquisadores e fundamentar os seus estudos, uma vez que as ideias desse autor ainda permanecem atuais

nos mais variados contextos da sociedade contribuindo com compreensões da realidade social e existencial, instigando reflexões, oferecendo terreno fundamentado para diversas conexões que podem ser tramadas considerando situações que se estabelecem na ambiência social, nas relações travadas em locais nos quais o ser humano transita por meio de suas intervenções, procurando espaços para atuar como sujeito ativo do seu tempo e viabilizando o seu “devir” (SUETH, 2017, p.56).

Os comentadores de Michel Foucault classificam a sua obra em três fases, segundo o conjunto de temas que ele abordou ao longo de sua trajetória de pesquisador: arqueologia, genealogia e ética ou cuidado de si. No período arqueológico Foucault estudou como os saberes são constituídos, considerando o modo de existência dos discursos científicos para compreender a construção do saber, tendo o ser humano como objeto. A finalidade disso foi demonstrar a origem e o funcionamento da arqueologia das ciências humanas. No período genealógico, Foucault se debruça na análise do saber enquanto mecanismos estratégicos de poder, considerando a relação saber-poder na produção da verdade e evidenciando de que maneira o poder desempenha papel disciplinador nas sociedades modernas. E, no período “o cuidado de si”, Foucault estuda as questões éticas considerando a relação que o indivíduo trava com ele mesmo para constituir-se como sujeito. Essa fase, que corresponde aos seus escritos dos anos de 1980, tem como foco as formas de subjetivação, produzindo um sujeito a partir do cuidado de si que se reconhece e se afirma. Foucault assim esclarece o tema “o cuidado de si”:

Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bem geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações, e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2002, p.50).

Foucault, por meio da categoria “poder disciplinar”, concebe práticas de poder-

saber que constituem um sistema de dominação e aperfeiçoamento gradual e contínuo dos indivíduos, utilizando-se de instrumentos como: o confinamento em espaços individualizados para formar e transformar o indivíduo e disciplinar suas capacidades (adestramento de gestos e atitudes, regulação de comportamentos e hábitos); a vigilância hierárquica e o exame contínuo e permanente, para adestrar e classificar o homem; o controle do espaço, do tempo e da sexualidade, para simultaneamente aumentar a utilidade e força econômica do corpo e diminuir a sua capacidade de resistência política (FOUCAULT, 2014a)

Para Machado (2014b), poder e saber, de acordo com Foucault, situam-se num contexto de interdependência por entender que não existe relação de poder isolada de um campo de saber, como também há desdobramentos do saber em novas relações de poder. Em outras palavras, o conhecimento é influenciado pelas relações de poder, que determinam a formação do sujeito e os domínios do saber. Sendo o saber político, logo, não se situa no campo da neutralidade.

A produção do saber não se estabelece no terreno da neutralidade porque todo saber é político. Logo, o saber é oriundo das relações de poder que lhe constituem e não de um sujeito do conhecimento que seria a sua origem, tendo em vista que todo saber surge de relações de poder; sendo assim, o Estado se apropria do saber, utilizando-o como instrumento de dominação e descaracterizando seu núcleo fundamental (MACHADO, 2014b)¹.

Para esse filósofo, o poder disciplinar não se atém a um aparelho ou a uma instituição, tendo em vista desenvolver-se como uma rede que circula por toda a sociedade, tendo como alvo o corpo dos indivíduos. Afirma que a disciplina se caracteriza como um tipo de dispositivo de poder que atua na sociedade mantendo uma certa autonomia em relação às formas de poder exercidas pelo Aparelho Estatal, sem, entretanto, minimizar o papel do Estado nas relações de poder predominantes nas sociedades capitalísticas.

Na obra *Vigiar e Punir* (2014a), Foucault se refere à disciplina como o emprego de métodos que visam o controle minucioso das atividades do corpo, o que o torna submisso por sujeição, fabricando, então, corpos dóceis e úteis ao sistema de produção. Dessa forma, o poder disciplinar transforma o corpo em força de trabalho, sendo submetido ao sistema político de dominação. Cabe ressaltar que “as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (*Ibid.*, p. 135).

Machado (2014b) ainda descreve três características que em suas formas de atuação possuem íntima relação entre elas e que vão melhor elucidar o poder disciplinar. Uma delas liga a disciplina à organização do espaço, como que ordenando os corpos em

1. Roberto Machado escreveu a introdução da obra de Foucault “Microfísica do Poder” (2014b), intitulada “Por uma genealogia do poder”, assim como foi responsável pela sua organização, introdução e revisão técnica (2014b, p.7-34).

espaços individualizados, classificatórios e combinatórios. O que acaba determinando o isolamento do indivíduo num ambiente fechado, hierarquizado e, na linguagem de Foucault, esquadrinhado, tendo de executar diferentes e específicas atribuições.

Outra característica aponta a disciplina como controle do tempo, levando-se em conta a rapidez e eficácia com que a produtividade precisa ser obtida, atuando sobre o corpo, submetendo-o. Tão importante quanto o resultado é o processo como a atividade deve ser praticada. O controle minucioso das atividades ocorre pelo tempo ocupado para a sua realização, pela forma como o corpo se comporta durante o seu desenvolvimento e pela maneira como se dá a manipulação dos objetos utilizados para a sua consecução.

A terceira característica, considerada como um dos dispositivos mais importantes da disciplina, é a vigilância, que atua sobre o indivíduo em todos os lugares, de forma contínua, duradoura e vigiando ininterruptamente e ilimitadamente.

De acordo com Foucault (2014b), um forte aliado do poder disciplinar é o biopoder, com estratégias e técnicas de controle das populações humanas, atuando como um tipo de poder exercido com a finalidade de comandar a vida do corpo social, transformando-o em corpo produtivo e pacífico, de acordo com os padrões das normas sociais.

Paula e Sueth (2015) afirmam que o Estado e suas técnicas de governo adquirem importância destacada na obra de Foucault com o seu conceito de biopoder, que segundo o autor, torna-se hegemônico nas sociedades modernas a partir da metade do século XVIII, atuando estatisticamente e visando ao controle demográfico, entre outros, ocupando-se, por exemplo, das taxas de natalidade e mortalidade. Segundo Foucault (2014b, p.428):

Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A ideia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania² por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais.

Nesse sentido, para o filósofo, não se trata da substituição de uma técnica de poder por outra, mas esses três tipos de poder – soberano, disciplinar e biopoder – podem se articular e somar forças, nas sociedades modernas e contemporâneas, para melhor controle dos indivíduos e das populações.

De acordo com Sueth (2017, p. 61), nos processos de subjetivação, segundo Foucault,

2. Para Foucault (2014b), a sociedade de soberania tem como referência, no Ocidente, o poder do Rei, do soberano, pois desde a Idade Média a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder real. Essa forma de poder violenta utilizava-se de punições exemplares, tais como o suplício e o esquartejamento em praça pública. “A teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos”. (p. 291) [...] “soberania e disciplina, direito da soberania e mecanismos disciplinares são duas partes intrinsecamente constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade” (p. 295).

são consideradas as variadas maneiras com as quais os indivíduos ou as coletividades se constituem, no limite de um movimento contínuo entre um dentro e um fora, que necessita simultaneamente tanto da espontaneidade rebelde criativa possibilitadora do devir, capaz de escapar aos saberes e aos poderes constituídos, de estabelecer novas conexões e significados, novas maneiras de pensar e agir, como da submissão a um correspondente mecanismo de vigilância, controle e modulação, por meio de instituições disciplinares como as fábricas, os sindicatos e as próprias universidades (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, o poder e a resistência estão interconectados; onde há poder, há resistência, podendo as práticas de resistência serem compreendidas como o outro lado do poder ou o seu reverso.

Segundo, ainda, Paula e Sueth (2015, p.123), não obstante Foucault ser admitido como o pensador da “sociedade disciplinar”, entendida por meio da técnica do confinamento (no hospital, na prisão, na escola, na fábrica, entre outros), foi exatamente Foucault quem primeiro analisou a mudança da “sociedade disciplinar” (moderna) para a “sociedade de controle” (contemporânea). Esse filósofo também foi um dos primeiros a apontar a crise das disciplinas e das instituições disciplinares, na contemporaneidade, em especial a partir da Segunda Guerra Mundial.

No fragmento de texto a seguir, Deleuze (1992, p. 220) explicita que:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...] Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que estas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as **sociedades de controle** que estão substituindo as sociedades disciplinares (grifos do autor).

Isto não significa que o poder disciplinar tenha desaparecido, mas como afirmou o próprio Foucault, poder soberano, poder disciplinar e biopoder formam um triângulo que se complementa. Todavia, na contemporaneidade, juntamente com esse triângulo, encontramos formas de poder ainda mais sutis e quase imperceptíveis. Trata-se da sociedade de controle, referida acima por Deleuze, que se utiliza de formas de controle mais sofisticadas, que dispensam os muros e o confinamento da sociedade disciplinar.

Nos dias de hoje, percebe-se o controle em todos os lugares, agora exercido por meio de câmeras e de tecnologias mais contemporâneas, que utilizam recursos digitais e outros, como a internet, por exemplo, alcançando cada um de nós onde quer que estejamos. Não há como escapar do controle, independentemente da forma como se estabelece na sociedade e, no caso específico deste texto, na universidade e nas escolas. Somos facilmente atingidos, com interferências diretas na autonomia dos atos de ensinar e aprender, sejamos gestores educacionais, professores ou alunos.

Um tipo de controle contínuo, ilimitado, de curto prazo e de rotação rápida. Já quanto ao poder disciplinar era de longa duração, infinita e descontínua. Na disciplina percebia-se um recomeço nos ambientes em que atuava (da família à escola, da escola à fábrica), enquanto para o controle seja na empresa, na formação em serviço ou na formação permanente, nada é finito (PAULA; SUETH, 2015, p.124). “Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘*individuais*’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘*bancos*’” (DELEUZE, 1992, p. 222, grifos do autor).

Sueth (2017), referindo-se à percepção de Foucault com relação à microfísica do poder, afirma que não há que se levar em conta o que somente se pode avaliar pelo poder centralizador e hierárquico do Estado. Não se deve reorganizar o mesmo poder apenas com um tipo de mudança de titular, mas introduzir um sistema de redes locais e laterais de cooperação e pesquisa, como relações travadas no contexto interno de uma nação ou entre nações por meio das quais seja possível contestar, debater e agir de maneira defensiva e preventiva (FOUCAULT, 2014b).

Na educação, sob a égide da sociedade de controle, pode-se perceber eventos que dela decorrem concebidos como a implantação da ideia de empresa, nos mais variados tipos de escolarização; o princípio modulador do “salário por mérito”; as formas de controle contínuo e avaliação contínua; a formação permanente em substituição à escola; e o abandono da pesquisa na universidade. Outras implicações também podem ser identificadas como resultado do exercício do poder, como o controle do acesso à informação; o controle dos sujeitos tidos como dados de mercado, à distância, por meio do monitoramento de comunicações; o controle da produção intelectual por meio do financiamento, das políticas de fomento e de avaliação (DELEUZE, 1992, pp. 221 - 225); e no contexto da pandemia, as determinações fundamentadas em medidas preventivas, suspendendo os encontros presenciais e orientando as atividades docentes e, como consequência inevitável, afetando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Sueth (2017), é possível perceber o poder disciplinar, o biopoder e as estratégias mais sutis de controle atuando de forma conjunta, no sentido da normalização e do enquadramento dos corpos e das mentes. O trabalho na universidade tem sido conformado cada vez mais pelas políticas de avaliação, que se exercem comprometendo a autonomia intelectual, atingindo o corpo dos professores-pesquisadores individualmente e as populações de pesquisadores, analisados coletivamente. E, no caso do presente texto, interferindo diretamente modificando o desempenho, as metodologias e as ferramentas de avaliação da aprendizagem na condução do trabalho docente e na rotina de estudos dos alunos.

TRABALHO DOCENTE, ESTUDO E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

As medidas preventivas colocadas em prática nos processos educativos durante o período mais severo da pandemia pelo coronavírus modificaram as formas de ensinar e aprender em todas as instituições de ensino no país, interferindo decisivamente no trabalho docente em todos os níveis de escolarização e, também, alterando o ambiente de estudo e o comportamento dos estudantes no cumprimento das atividades de estudo. Metodologias e práticas de ensino e aprendizagem foram introduzidas e procedimentos de avaliação alterados para evitar a interrupção, por longo tempo, da programação educativa e consequente promoção dos estudantes, de acordo com a seriação organizada nos diversos cursos e níveis da educação brasileira.

Segundo a Agência Brasil (2021), tendo por base a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS - IBGE), a pandemia foi responsável pela suspensão das aulas em 99,3% das escolas de educação básica. Segundo esse estudo, o tempo médio de suspensão das atividades presenciais de ensino e aprendizagem em 2020, em função da pandemia, somou mais de 279 dias no Brasil. Esclarecendo um pouco mais, “na rede pública, a média de atividades suspensas presencialmente foi de 287,5 dias, e, na rede privada, de 247,7 dias”. Além da alta porcentagem das escolas da educação básica que suspenderam as atividades presenciais, 90,1% não retornaram no ano letivo de 2020 (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

No contexto das aulas não presenciais, as instituições de ensino por decisão de seus gestores passaram a empregar as ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas metodologias praticadas em seus variados cursos, de uma maneira que não considerou as condições de seus professores e alunos quanto à disponibilidade de ambientes virtuais de ensino e estudo com equipamentos e com internet contratada para o desenvolvimento apropriado dessa modalidade de ensino e aprendizagem.

Isso evidencia-se nas decisões de gestores institucionais em introduzir a modalidade não presencial sem consulta aos que diretamente seriam os seus executores e responsáveis pelos resultados pretendidos. Dentre as modificações identificadas, tem-se a introdução integral de aulas *on line*, metodologias substituindo aulas práticas, avaliações virtuais, postagens de atividades em plataformas digitais, plano de trabalho remoto, reuniões pedagógicas virtuais e emprego das plataformas *Moodle*, *Ava* – Ambiente virtual de aprendizagem, *Microsoft Teams*, *Google Meet* e outras.

De acordo com os dados apurados na pesquisa de campo, com a aplicação dos questionários, apresentados a seguir, essas mudanças foram impostas pela administração superior das instituições de ensino e replicadas por coordenadores de curso num movimento de cima para baixo, havendo obediência sem a possibilidade de

questionamentos ou sugestões nas instituições de ensino superior - IES privadas, onde já se esperava esse tipo de comportamento dos gestores e professores, pelo fato das decisões serem tomadas pelas instâncias superiores e apenas comunicadas aos níveis subalternos. O que causou estranheza foi isso também ter acontecido na esfera pública. Entretanto, mesmo considerando a diretividade dessas decisões, é preciso, também, levar em conta a fatalidade e o caos causados pela pandemia que levaram à substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, no sentido da preservação de vidas.

As mudanças na universidade, pelo fato de ser uma instituição privada, foram dadas (sic) por decisões unilaterais da administração superior da instituição. As determinações gerais de "Home School" foram um consenso entre todas as instituições, entretanto as particularidades, [com a] aplicação deste modelo de "Home School", foram tomadas unilateralmente pela minha universidade. (Depoimento do aluno do ensino superior privado).

Minha mãe disse que não teve reunião, foi só o bilhete. (Depoimento do aluno 1 do ensino fundamental privado)

[As mudanças introduzidas nas atividades docentes] não foram amplamente discutidas. Na verdade, foram decididas pela gestão e comunicadas aos docentes, que receberam orientação de como realizar o seu trabalho virtualmente. Houve encontros de formação, inicialmente, para o esclarecimento de dúvidas colocadas pelos docentes. Também não houve a possibilidade de sugestões de alternativas metodológicas nas atividades docentes pelos professores. O pacote veio fechado. No entanto, em alguns casos, pudemos optar por um formato ou outro de atividade, mas de acordo com as possibilidades apresentadas pela plataforma disponível ou outros recursos como o Google Formulários. (Depoimento da Pedagoga 1 – IES pública)

Confirmando a posição do aluno do ensino superior privado, o professor respondente do ensino superior privado afirmou não ter havido discussão a respeito das mudanças introduzidas nas atividades docentes no âmbito de colegiado. Tão pouco houve a possibilidade de sugestão de alternativas metodológicas das atividades docentes pelos professores. Na realidade, o que aconteceu foi a determinação das mudanças pela administração superior, alcançando coordenadores, professores e alunos.

Corroborando o comportamento esperado dos professores da esfera pública, sabendo-se que as decisões, em geral, passam pela análise de propostas e votação com os envolvidos, de acordo com a pedagoga 2, as mudanças introduzidas nas atividades docentes foram discutidas no âmbito do colegiado com pauta antecipada de sugestões. Entretanto, não houve consenso sobre um determinado tipo de metodologia a ser empregada pelos docentes, havendo, assim, a possibilidade de sugestões de alternativas metodológicas pelos professores, tendo estes a liberdade de criar a sua própria metodologia de trabalho pedagógico.

Independentemente dessa realidade mais democrática da esfera pública, não houve

outro jeito por parte dos professores senão acatar o trabalho remoto, evitando, assim, prejuízo à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, nos dois casos, o tipo de resistência concebida por Foucault, como a criação de algo diverso e inovador diante da rejeição de uma realidade imposta, não aconteceu. A mudança, nos moldes determinados pelas instituições, foi assimilada e aconteceu mesmo que tardiamente. Isso acabou por retardar por mais seis meses a substituição das aulas presenciais por aulas remotas.

O poder disciplinar ainda atua no interior das instituições permanentemente por meio da vigilância sobre professores e alunos, caracterizando-se como um sistema pormenorizado com dispositivos de punição, assim como estabelecendo a naturalização de regras e instituindo um código de normatização. Isso fica mais bem explicitado quando Foucault (2014b, p.181-182) afirma que também na escola a disciplina é concebida como uma técnica de poder por meio de uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não se torna suficiente vigiá-los às vezes e tão pouco verificar se o que fizeram num determinado momento está em conformidade com as normas. O poder disciplinar exerce a vigilância durante todo o tempo, submetendo os indivíduos a uma “perpétua pirâmide de olhares”.

Essa realidade de controle sobre o trabalho docente, de acordo com o pensamento de Foucault, reafirma os achados da pesquisa de Braga e Paula (2015, p.145), realizada com professores de IES privada, ao denunciar que os procedimentos de ensino são empregados por meio de um funcionamento administrativo organicamente instalado e dentre outros mecanismos de controle tem-se o aumento da responsabilidade docente sobre a aplicação dos conteúdos previamente programados das disciplinas; que o processo de ensino com as atividades de sala de aula é desenvolvido pela aplicação da metodologia de transmissão desses conteúdos selecionados e organizados pela coordenação central de cada curso; que o programa e os conteúdos, com cronograma, são logisticamente distribuídos por meio de material impresso ou pela *internet*, para professores e alunos que devem cumprir os prazos estabelecidos pela coordenação central, visando a obtenção de resultados que têm por finalidade o atingimento das metas da IES que envolvem a aprovação e a permanência dos alunos na instituição.

Ainda segundo essas autoras, considerando o processo de trabalho do professor, a vigilância estabelece a sua identidade, o seu local de atuação, formas de caracterizá-lo e de reconhecê-lo, e de como submetê-lo a um controle constante.

Assim, por meio desse modelo de fiscalização próprio do século XIX, a atuação dos professores, no século XXI, adquire uma nova arquitetura com uma vigilância que regula e permite o controle permanente das suas funções. Com isso, o Panóptico analisado por Foucault assume uma configuração tecnológica, plasmática, contemporânea, revestida de uma membrana fina e luminosa capaz de arquivar e disponibilizar informações sobre quem

é o professor, onde ele se encontra, como está aplicando o conteúdo das disciplinas, indicando o modo como puni-lo, caso descumpra as regras determinadas para a sua atuação e, ainda, “corrigindo as suas anormalidades” frente às condições impostas pela instituição. (BRAGA; PAULA, 2015, p.153, grifos das autoras)

De cima para baixo, a introdução das metodologias remotas pelos gestores das IES parece não ter levado muito em consideração o ambiente favorável e adequado à aprendizagem com relação à preparação técnica do professor e das suas condições, assim como dos alunos, no caso de possuírem ou não computadores e internet para a realização das aulas virtuais. Dificuldades para desenvolver os tipos de atividades sugeridas durante a pandemia foram percebidas pelos alunos, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Algumas sim, não foram todas...Saber mexer no computador, pois eu não mexia nele. Antes eu só mexia no celular e no vídeo game. Alguns exercícios eu ainda tenho dificuldade. (Depoimento do aluno 1 do ensino fundamental privado)

Tive sim. Foi algo novo pra mim. Depois de algum tempo, me senti preparado. No início não. Entregar as atividades no prazo e entender certas matérias. (Depoimento do aluno 2 do ensino fundamental privado)

Foi a adaptação a essa modalidade impessoal de aula ministrada *online*. Alguns colegas se queixaram de dificuldade para manusear a plataforma *Microsoft Teams*. (Depoimento do aluno do ensino superior – IES privada)

Professores e equipe pedagógica também perceberam as dificuldades enfrentadas pelos alunos diante da nova metodologia de ensino e estudo empregada na pandemia.

Sim. Muitos deixaram de realizar as atividades por não conseguirem acesso à internet. Isso ocorreu também na rede privada. Muitos alunos só possuíam dados para uso do WhatsApp. (Depoimento da Pedagoga 1 da esfera pública)

Sim! Dificuldades de planejamento para o cumprimento das atividades, de acesso à plataforma, apesar da capacitação ministrada aos alunos. Dificuldade de estudar em casa; outros, devido ao desemprego dos responsáveis, que precisaram trabalhar para criarem alternativas de sobrevivência da família. (Depoimento da Pedagoga 2 da esfera pública)

Sim, muitos alunos com dificuldade de aprendizado *online*, até mesmo pela idade e não estarem adaptados à tecnologia; e outros que aproveitavam da situação de aula gravada e não se faziam presentes. (Depoimento do Professor do ensino superior privado)

Uma consequência imediatamente percebida diante das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem recai sobre o rendimento dos alunos. A psicopedagogia entende que qualquer dificuldade que pode surgir da metodologia empregada pelo professor e da relação entre professor-conteúdo-aluno é capital para determinar a assimilação e recriação dos conteúdos e consequentemente o rendimento e a

aprendizagem. Na pandemia, levando-se em conta o emprego de novas formas de ensinar e aprender, houve o surgimento de obstáculos relacionados à prática docente e cognitivos atinentes à maneira como os alunos apreendem e lidam com os conteúdos e a nova forma de estudar e aprender. Assim:

Com certeza houve diferença no meu rendimento e no rendimento de meus colegas com a nova maneira de estudar na pandemia. (Depoimento do aluno 1 do ensino fundamental privado)

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, recebemos a orientação para sermos bastante compreensivos e benevolentes nas avaliações, fazendo o acolhimento daqueles que apresentavam dificuldades de acesso e de apreensão dos conteúdos. (Depoimento da Pedagoga 1 da esfera pública)

Muitos alunos conseguiram aumentar a média bimestral devido a trabalhos de consulta e em grupo, às aulas invertidas, à reestruturação dos conteúdos, à prorrogação dos prazos para a entrega das atividades. (Depoimento da Pedagoga 2 da esfera pública)

Sim, no retorno às aulas presenciais foi observado que alguns alunos não conseguiram acompanhar o conteúdo, apenas realizando as avaliações como etapa para sua aprovação. (Depoimento do Professor do ensino superior privado)

O rendimento de todos os estudantes do meu curso, segundo o coeficiente de rendimento (CR) da universidade, aumentou exponencialmente durante a pandemia. Deve-se considerar que o CR se baseia apenas em notas de avaliações e trabalhos acadêmicos, que são bem mais fáceis de serem feitos em casa. (Depoimento do aluno do ensino superior privado)

Sabemos, por meio da atividade docente em cursos a distância, que uma das razões da reprovação ou redução de notas ou conceitos dos alunos é o descumprimento de prazos referentes à entrega das tarefas programadas. Segundo as respostas dos questionários, houve um afrouxamento quanto aos prazos de entrega das avaliações, possibilitando a realização das ferramentas avaliativas nos domicílios dos alunos. O que transparece no aumento das médias bimestrais e dos Coeficientes de Rendimentos – CR registrados, segundo depoimento do aluno do ensino superior privado.

Também houve registro de dificuldades enfrentadas pelos professores. Já podíamos prever que por falta do uso contínuo de tecnologias da informação e comunicação (TICs) em suas aulas, os professores não tivessem o domínio suficiente sobre o manuseio dessas ferramentas, além de terem que usar a sua criatividade para preparar atividades desenvolvidas remotamente.

Houve professor que passou todo o período de afastamento social sem realizar postagens ou encontros virtuais com os alunos, por incapacidade de utilização dos recursos tecnológicos ou por não possuírem, em suas residências, computador e internet com velocidade suficiente para a realização do trabalho remoto; e [houve] recusa de se submeterem à orientação para o trabalho de forma remota, por não acreditarem na proposta. Isso ocorreu na

rede pública onde trabalho. Na rede privada não ocorreu, porque todos os professores, com ou sem familiaridade com a tecnologia ou disponibilidade de recursos, tiveram que se adaptar à modalidade remota, impacto causado pela situação pandêmica. Muitos professores ficaram paralisados e até doentes psicologicamente. (Depoimento da Pedagoga 1 da esfera pública)

Os professores tiveram dificuldades para realizar as novas atividades de ensino e aprendizagem na pandemia, mas foram superando aos poucos. Foram divulgadas palestras aos professores e alguns realizaram cursos durante a pandemia para capacitação e complementação da carga horária para o Plano de Trabalho Remoto. Dificuldades para ministrar a aula quanto à metodologia, à utilização da Plataforma [definida], dos equipamentos tecnológicos, até adquirindo a mesa digitalizadora. Também apresentaram insegurança diante do novo, preocupação com a utilização da imagem e quanto à reestruturação da linguagem e do tempo da aula *online*. (Depoimento da Pedagoga 2 da esfera pública)

No início sim, os professores precisaram se adaptar à nova realidade de ensino em curto espaço de tempo, principalmente [no tocante] às aulas que seriam praticadas em laboratório com materiais e equipamentos específicos não disponibilizados para aula remota. Dentre as dificuldades, problemas com a internet, com o computador, por causa da necessidade de uso ao mesmo tempo porque todos da casa precisavam utilizá-lo simultaneamente, ruídos do ambiente de casa e com a ferramenta para aula *online* até a IES disponibilizar programa próprio. (Depoimento do Professor do ensino superior privado)

A minha experiência profissional na administração universitária, no ensino e na pesquisa, por mais de 30 anos, parece suficiente para afirmar que muitas atribuições e responsabilidades da educação superior recaem sobre os ombros do professor.

O tripé oficial do funcionamento da universidade - ensino, pesquisa e extensão - tem o protagonismo do professor, por mais que haja a participação e o apoio efetivo dos membros internos e externos à universidade. Os diversos programas e projetos dessas três instâncias universitárias, que são submetidas a avaliações periódicas do Ministério da Educação, sempre terão um professor como o principal responsável pelo alcance dos objetivos formulados. Da mesma forma, o cumprimento das respectivas exigências vai depender, principalmente, do seu desempenho e da participação comprometida dos demais integrantes de sua equipe.

Diante do exposto, fica evidente como as instituições educacionais, por meio de seus gestores, exercem controle sobre o trabalho docente e, pela vigilância, encaminham os processos que vão solucionar os seus problemas, tendo o professor como o seu agente operacional.

O contexto evidenciado nas falas do professor e das pedagogas respondentes não foi diferente dessa realidade. Note-se que a instituição define a metodologia a ser empregada na modalidade não presencial sem ao menos possuir os programas virtuais e

os equipamentos imprescindíveis para executá-los. Nesse sentido, o professor foi lançado à própria sorte para desenvolver as metodologias de EAD, com os seus recursos pessoais e a sua criatividade. Esse contexto também instituiu a nova modalidade de estudo, passando a exigir do aluno condições muitas vezes inexistentes de equipamentos e ambiente favorável às aulas virtuais.

Essas medidas, que na maior parte das vezes foram determinadas pelas instâncias superiores das instituições de ensino, desconsideraram que para o trabalho do professor e o desempenho satisfatório dos alunos seriam necessárias ferramentas específicas e internet com velocidade capaz de “rodar” os programas e plataformas, além de conhecimento específico, pelo menos prático, para lidar com as tecnologias empregadas. Se a situação não se agravou ou se os objetivos formulados foram alcançados, o mérito está diretamente relacionado aos esforços e boa vontade dos professores e alunos.

Nesse contexto, reforçando a ideia de Foucault sobre o poder disciplinar, com seus mecanismos de modelagem de corpos dóceis e úteis para o trabalho, fica caracterizada uma condição tácita de indivíduos submetidos, quando afirma que “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 279).

Outra realidade deflagrada pelo contexto da pandemia que afetou diretamente os professores nas instituições privadas, sendo a pior das consequências da pandemia para eles, além da contaminação pelo coronavírus, foi a sua demissão. Nas IES privadas, desobedecer ou contrariar as determinações superiores já pode resultar na dispensa do professor, mas no caso em questão a demissão deu-se também como forma de redução de custos para essas instituições. Constatou-se a redução do número de professores em decorrência do ensino remoto durante a pandemia, tendo em vista, por exemplo, ser possível transformar duas turmas de 50 alunos com um professor para cada uma delas na modalidade presencial, em uma turma de 100 alunos ou mais, com um professor na modalidade não presencial.

Na minha instituição ocorreu, sim, um número expressivo de demissões. Creio que o mesmo tenha ocorrido em outras instituições. (Depoimento do aluno do ensino superior privado)

Sim, muitos cursos sentiram necessidade de demissões do corpo docente, além de outros funcionários, pela necessidade de redução de custos, além de pouca adesão de alunos e redução de novas matrículas. (Depoimento do Professor do ensino superior privado)

De acordo com Quartiero e Cerny (2005, p. 37) o ensino a distância, além de proporcionar a qualificação num tempo menor (50%), também oferece custos reduzidos de

60% em relação aos cursos presenciais. Por conta disso, as IES privadas vêm tentando junto ao Ministério da Educação o aumento da carga horária de estudos na modalidade a distância. Em dezembro de 2019, por meio da Portaria MEC Nº 2.117, é, então, oficializada a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD, aumentando de 20% para até 40% essa carga didática, na carga horária total do curso, em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino que ofereçam disciplinas nessa modalidade, incluindo as instituições privadas e excetuando os Cursos de Medicina.

Bem antes dessa Portaria, pelo menos entre 2015 e 2017, já havia a prática de juntar turmas de cursos de graduação, de diferentes áreas, para a oferta de disciplinas comuns de suas grades curriculares, principalmente as correspondentes ao ciclo básico desses cursos, em IES privadas. Isso gerou o aumento de alunos em sala de aula, com mais de 100 alunos por sala, sobretudo em cursos das áreas de ciências humanas e de ciências sociais aplicadas, como também a demissão de professores a cada semestre letivo. Essas situações afetaram a qualidade da educação prestada, considerando a intensificação e precarização do trabalho docente nas IES privadas, da mesma forma que trouxeram intranquilidade aos professores que não tinham a garantia de emprego no semestre seguinte. O gozo das férias escolares pelo professor, no mês de janeiro e depois no mês de julho, traduzia-se numa expectativa estressante de a qualquer momento receber um telegrama anunciando o seu desligamento da instituição.

A partir dessa regulamentação e com a nova realidade de ensino não presencial instituída com o advento da pandemia, houve abrupta redução da carga horária contratada, com professores passando de 40 horas para 12 horas semanais (FOLHA UOL, 2022) e havendo a demissão de milhares de professores do sistema privado de ensino superior no país. Segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo, a demissão atingiu 1.674 profissionais de faculdades particulares paulistas de abril a setembro de 2020 (BRASIL DE FATO, 2020). No ensino médio, foram quase 90 mil professores demitidos em doze meses, na pandemia (R7, 2022).

O alvo das demissões, bem antes da Portaria MEC nº 2.117, eram os professores com a titulação de mestrado e doutorado, tendo em vista o valor da hora/aula ser superior ao de outras categorias, com a significativa redução de custos na folha de pagamento. Mais uma vez ficam evidenciadas a intensificação, a precarização e a mercantilização do ensino superior privado. Nesse sentido, pelo menos três estudos recentes corroboram essa situação e acrescentam variáveis importantes, de acordo com o pensamento de Foucault.

Pérez Júnior, David e Gallasch (2019), pesquisando o poder em Foucault e a precarização do trabalho, verificaram que a inexistência de regulamentação no nível do

macro poder estatal favorece as instituições, isoladamente, a estabelecerem padrões que acabam produzindo regras e disciplinas exercendo controle sobre as relações de trabalho e o mercado de trabalho, aplicando o poder como ferramenta de alienação e dominação dos trabalhadores.

Thiry-Cherques (2017), estudando os efeitos das teorias de Michel Foucault no domínio da gestão do trabalho, especificamente as noções fundamentais dos condicionantes do valor-trabalho a saberes e poderes circunstanciais, considerou que a obra de Foucault provocou um deslocamento temático nas ciências de gestão. Segundo esse autor, a obra do filósofo lança uma nova luz sobre as razões que nos obrigam ao trabalho e sobre a forma como trabalhamos, advinda do discurso enquanto expressão da razão, da racionalidade manifesta pelas relações entre o poder e o saber, do trabalhador enquanto sujeito e enquanto objeto, e da imbricação entre racionalidade e o valor-trabalho.

E Silva e Dias (2018), analisando as formas de dominação do trabalho na contemporaneidade sob os efeitos da disciplina e do controle, segundo o pensamento de Foucault, afirmam que nessa realidade há mudanças que ultrapassam a docilidade do corpo para atendimento às máquinas produtivas e dispositivos difusos de controle. Que esses mecanismos têm produzido mão de obra servil ao trabalho contemporâneo, que longe dos altos muros das fábricas exigem um corpo disponível por longas horas do dia e da noite, e que os mecanismos tecnológicos estão cada vez mais eficazes para a precarização do trabalho a serviço do capital.

Consideramos que a universidade e as demais instituições de ensino apresentam-se como o ambiente apropriado de produção, transmissão e recriação da “verdade”. Mas, na pandemia, presenciamos os órgãos oficiais de educação investirem-se da sua autoridade para impor a “verdade”. E da mesma forma, as instituições de ensino, nos variados tipos e níveis de escolarização, por meio de seus gestores e instâncias superiores, impuseram a propagação de um discurso que estabeleceu como desenvolver as atividades docentes e discentes, segundo as características da modalidade não presencial e os seus arranjos metodológicos de ensinar e aprender, sem ouvir as vozes dos professores e alunos, que foram silenciados nesse processo, enfrentando muitas dificuldades. Assim, professores e alunos não se deram conta de que “a *verdade* está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. *Regime da verdade*” (FOUCAULT, 2014b, p. 54, grifos do autor).

Dessa forma, as práticas de resistência, nesse contexto, foram muito raras, considerando que o controle foi naturalizado e banalizado pelos atores envolvidos no processo educacional (PAULA; SUETH, 2015, p. 125). E, no caso específico do presente capítulo, aos professores e alunos coube o comportamento de submissão, sob o risco

de, em seu contrário, serem prejudicados, comprometendo, assim, o avanço escolar dos estudantes e a permanência dos professores nas instituições privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar, no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil, imposições aos processos de ensinar, estudar e aprender, advindas da mudança repentina da modalidade de ensino presencial para ensino remoto, impactando o trabalho docente e, portanto, atingindo professores e alunos.

Apesar de as instituições de ensino superior (IES) privadas terem repassado a responsabilidade do desenvolvimento do processo educativo não presencial para os professores sem um levantamento prévio sobre as suas condições técnicas e os seus recursos com relação às TICs e às metodologias de EAD, as IES públicas ofereceram uma atividade rápida voltada para a preparação técnica dos docentes, em encontros virtuais realizados na primeira semana de afastamento social. A intenção foi que as atividades acadêmicas pudessem ter continuidade e não prejudicassem muito o desenvolvimento dos semestres letivos.

Na esfera pública, houve controvérsia a respeito do uso das plataformas sugeridas pelas IES, com rejeição do uso da plataforma *Moodle* por uns, enquanto outros preferiram o *Classroom Google*. No mesmo contexto, alguns professores aceitaram apenas satisfazerem as dúvidas dos alunos por meio do *chat*, que é um dispositivo virtual de comunicação em tempo real. Outros professores não liberaram acesso ao e-mail institucional e nem a utilização do *WhatsApp*, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na rede pública de ensino superior, constatou-se de imediato um movimento de reação, não se admitindo as orientações das instâncias superiores e até mesmo as descumprindo, principalmente no primeiro momento. O que não ocorreu na esfera privada, tendo em vista a ameaça subliminar dos professores perderem os seus empregos. Mas, também na esfera pública, os professores acabaram se submetendo, adaptando-se às novas necessidades e exigências institucionais.

Foram mudanças drásticas pelo fato de professores e alunos não estarem acostumados e nem preparados para essa mudança abrupta da modalidade de ensino, estudo e aprendizagem com o emprego das TICs e das metodologias em ambiente virtual e remoto. “Foi um momento difícil para todo mundo, pois as pessoas estavam afastadas. Assistir minha professora pelo computador não é a mesma coisa que assistir a aula presencialmente”. (Depoimento do Aluno 2 do ensino fundamental privado)

Por outro lado, foi possível perceber que as imposições do poder administrativo-pedagógico sobre professores e alunos, na verdade, nas entrelinhas, queriam dizer frases

do tipo: - “A situação é essa. Dê o seu jeito para resolvê-la. A forma de ensinar, estudar e aprender é essa e pronto”. Não permitindo, dessa forma, muitas alternativas para os professores e para os estudantes.

Mesmo assim, a capacidade criativa dos professores foi despertada, por meio de improvisos e contato com as novas ferramentas de aprendizagem, buscando avivar a atenção dos alunos e despertar o seu interesse pelas aulas virtuais. As aulas remotas não ofereceram a garantia do alcance dos objetivos formulados para cada conteúdo ministrado porque “o afastamento social separou o professor como educador e observador do ambiente de aula, uma vez que nem sempre as câmeras [do computador] dos alunos estavam ligadas”. (Depoimento do Professor do ensino superior privado)

Nota-se, então, em geral, a ausência de resistência por parte dos dirigentes escolares, professores e alunos, segundo as características enunciadas por Foucault, no que se refere a uma rejeição da situação apresentada e à criação de alternativas inovadoras para enfrentá-la.

A resistência, para ser considerada como tal, precisa ser tão potente e criativa quanto o poder, de modo a enfrentar o controle disseminado nas sociedades nos dias atuais. Nesse sentido, faz-se necessário esquadrihar e denunciar os poderes tornando visíveis as suas mais profundas características, que acabam por lhes fornecer invisibilidade, internalização e naturalização. De acordo com Deleuze (1992, p. 217), os processos de subjetivação criativos são aqueles que “escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes”.

Para Deleuze, as práticas de resistência evidenciam “uma espontaneidade rebelde”, favorecendo um devir criativo. Para o autor, está faltando a crença no mundo porque o perdemos, “nos desapossaram dele”. Pois é acreditando no mundo que teremos a possibilidade de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”. (DELEUZE, 1992, p. 218)

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Síntese de indicadores sociais, 2021**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em: 21/07/2022.

AGÊNCIA BRASIL. **Situação epidemiológica da covid-19 no Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-09/covid-19-brasil-tem-24-mil-novos-casos-e-7-mortes-em-24-horas>. Acesso em: 12/09/2022.

BRAGA, Mariza Alves; PAULA, Maria de Fátima Costa de. O controle do trabalho docente na educação superior privada. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de (org.). **Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade**. Florianópolis: Editora Insular, 2015, p.143-161.

BRASIL DE FATO. **Universidades particulares demitem professores em massa e lotam salas virtuais**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais>. Acesso em: 21/07/2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOLHA UOL. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml>. Acesso em: 21/07/2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir - Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42.ed., Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 28ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3ed., São Paulo: Graal, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 14/06/2022.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 28ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014b, p.7-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2117, de 06 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS (World Health Organization). **Pandemia da doença coronavírus**. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroup=upsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjwsfuYBhAZEiwA5a6CDBdVj4a91nwW1PZkANhdKAum7gIBTu_ZMfxMjnPI3Z8LdK_h8gXPRoCvKkQAvD_BwE. Acesso em: 12/09/2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SUETH, Robson. Política de controle do trabalho intelectual na pós-graduação. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de (org.). **Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade**. Florianópolis: Editora Insular, 2015, p.109-142.

PÉREZ JÚNIOR, E. F.; DAVID, H. M. S. L.; GALLASCH, C. H.. O poder em Foucault e precarização do trabalho em enfermagem. **Revista enfermagem UERJ - Poder e precarização do trabalho em enfermagem**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/38527#:~:text=Conte%C3%BAdo%3A%20trata%2Dse%20de%20estudo,conceitos%20de%20poder%20e%20disciplina>. Acesso em: 21/07/2022.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z.. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 23-49.

R7. Quase 90 mil professores do ensino médio perderam o trabalho em 12 meses na pandemia. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/quase-90-mil-professores-do-ensino-medio-perderam-o-trabalho-em-12-meses-na-pandemia-06062022>. Acesso em: 21/07/2022.

SILVA, Rafael Bianchi; DIAS, Daniela Midori Taguchi. Da disciplina ao controle: breve análise das formas de dominação do trabalho na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 209, p. 12-22, out. 2018. Dossiê Trabalho e Subjetividade. Organização: Guilherme Elias da Silva e Rafael Bianchi Silva

SUETH, Robson. **Controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*: análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais**. 2017, 441f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ., 2017.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Foucault e a gestão do trabalho. **Revista Estudos de Administração e Sociedade**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revistaeas.uff.br/> Acesso em: 06/06/2022.

A AUTOAVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA: RESISTÊNCIA OU SUBMISSÃO AOS MECANISMOS DE CONTROLE?

Data de aceite: 05/01/2023

Marilene Sinder

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora do Centro Universitário Celso Lisboa. Atua no campo da avaliação institucional, tendo integrado a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFF.

INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado com o intuito de refletir sobre alguns resultados obtidos em uma pesquisa realizada, no ano de 2020, em uma das universidades federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro, visando a compreender a realidade da avaliação institucional conduzida nessa instituição. A pesquisa se deu por meio da aplicação de questionários direcionados a alunos dos cursos de graduação e a dirigentes institucionais responsáveis pela condução da autoavaliação, além da realização de entrevista com a coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Também foi feita a análise de documentos,

relatórios e resultados de avaliações.

Buscamos compreender como a instituição estudada conduz a avaliação institucional diante dos mecanismos oficiais de controle, apropriando-se ou não dos resultados da autoavaliação em seu benefício. Uma das preocupações foi com o entendimento acerca de como a instituição utiliza-se dos resultados da autoavaliação tanto para responder às demandas do Ministério da Educação quanto para construir estratégias de enfrentamento às ingerências externas que muitas vezes põem em xeque a autonomia universitária, evidenciando a crise institucional que questiona a sua legitimidade.

Outra preocupação aqui demonstrada é com a apropriação, pela instituição estudada, dos resultados da avaliação institucional. Esses resultados são produzidos pelas respostas obtidas pelos seus participantes, especialmente os alunos. Em que medida eles são apropriados em favor da melhoria da qualidade dos

cursos de graduação?

Por fim, destacamos o elemento participação, considerando ser este um fator fundamental para o sucesso da avaliação institucional em uma universidade pública. Procuramos verificar como se dá a publicização e a discussão dos resultados da autoavaliação em busca do aumento da participação e do envolvimento da comunidade acadêmica, especialmente dos estudantes, no processo de avaliação.

AValiação, Regulação e Controle: Uma Relação (Des) Necessária

A avaliação da universidade pública federal brasileira enfrenta os desafios dos mecanismos de poder, regulação e controle, no contexto da política de reorganização do Estado e consequente transformação da própria instituição, forçada a aproximar-se cada vez mais do mercado. Nessa aproximação do mercado,

A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação. Conseqüentemente (*sic*), mudou o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade porque se tornaram econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação (CHAUÍ, 2001, p. 20).

A universidade é entendida, na atualidade, como o lugar da produção da ciência e da tecnologia que se tornam agentes de acumulação do capital. Por essa razão, é preciso fazer um questionamento: está a avaliação da universidade a serviço apenas dos processos de regulação e controle dessa instituição cujo produto se coloca a serviço do capital ou pode ser instrumento transformador capaz de elevar e sustentar o *status* da universidade pública federal como instituição que tem uma finalidade social e que para cumpri-la precisa gozar de certa autonomia e de determinado reconhecimento social?

Esse questionamento põe em evidência a crise de legitimidade da universidade que é chamada pelos protagonistas do seu processo de avaliação – professores, alunos e servidores técnico-administrativos – a cumprir um papel social antagonista: o de ser proponente de alternativas sociais por meio do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Como a universidade pública federal brasileira pode, então, valer-se da autoavaliação como processo de autorreflexão para garantir a sua legitimidade e, portanto, afirmar-se socialmente no contexto da sociedade em que atua?

Pensar na legitimidade da universidade pública requer pensar sobre o que ela representa enquanto instituição de caráter público, isto é, no sentido público que ela deve assumir. No entendimento de Coêlho (2000), quando nos referimos à universidade pública, precisamos diferenciar dois conceitos: público e estatal. Estatal é a instituição mantida

pelos recursos federais, estaduais ou municipais provenientes dos contribuintes. Já pública é a instituição que

[...] além de se fazer servidora da liberdade, da democracia, da justiça e da ética, privilegia o interesse público e em seu fazer afirma o efetivo compromisso com a superação de qualquer modalidade de discriminação, de exclusão social, de manipulação e de privatização do público, produzidas no interesse de grupos que muitas vezes se arvoram em porta-vozes dos marginalizados e oprimidos (COÊLHO, 2000, p. 60-61).

A distinção entre público e estatal permite compreender a dimensão do compromisso da universidade pública federal com o interesse público, que não pode ser confundido “com a vontade do Estado”, tampouco “com as pretensões imediatas da maioria dos indivíduos”. A universidade pública federal, para defender sua legitimidade, precisa colocar-se na defesa do interesse público que “[...] transcende a qualquer interesse privado, mesmo o de todos os ‘sócios’ juntos, impondo sua permanência, acima da instantaneidade do momento e das disputas de indivíduos ou grupos, e é ele que define o *ethos*, a natureza pública da universidade” (COÊLHO, 2000, p. 61). Portanto, é a partir da noção do público que não pode ser confundido com o estatal e do interesse público como dimensão que ultrapassa as disputas de indivíduos ou grupos e que se faz permanente como característica e fundamento da própria universidade pública federal que a avaliação institucional precisa ser realizada.

Dias Sobrinho (2003b) chama a atenção para a possibilidade adquirida pela avaliação numa instituição social como a universidade, que não pode ser confundida “[...] com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle. Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 39). Ainda segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 41), a avaliação da universidade, enquanto instituição social, é produção de sentidos porque

[...] tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa a conformidade e a conservação. É muito mais que um retrato momentâneo de parte de uma realidade fixa. Ultrapassa largamente a simples medida e verificação. A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas.

Além disso, o mesmo autor (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 37) afirma que

[...] a avaliação tem sido um poderoso instrumento, utilizado por governos de distintos quadrantes, para transformar as instituições educativas, por natureza orientadas às dimensões sociais e públicas, em organizações auto-centradas e voltadas aos interesses privados daqueles que, como clientes, teriam o direito de se beneficiar individualmente da educação e seus efeitos.

Isso significa dizer que a avaliação nas instituições públicas federais de educação superior se realiza em diferentes circunstâncias como instrumento de privatização e beneficiamento de grupos de interesses privados. Ainda segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 38), o Estado (neo)conservador e (neo)liberal assume uma postura avaliadora e controladora por meio da qual “[...] a ‘avaliação’ [...] passa a ter forte relação com a regulação e as práticas derivadas de organizações do mercado”.

O forte apelo pela regulação e pela hierarquização é dado pelos pressupostos (neo) conservadores de valorização de uma intervenção do Estado no campo social, visando à modelagem de instituições. Por outro lado, o (neo)liberalismo investe na flexibilização para a obtenção de ganhos de eficiência e produtividade, garantindo o princípio fundamental defendido pela ideologia, que é a liberdade de escolha. A combinação desses dois princípios – (neo)conservadores e (neo)liberais – na educação superior gera, para Dias Sobrinho (2003b, p. 38) um “par contraditório: autonomia-controle”. Isso porque o (neo)liberalismo investe na autonomia para elevar o grau de eficiência, diversificação e diferenciação, facilitando a privatização da educação superior. Enquanto isso, o (neo)conservadorismo se utiliza de mecanismos como a avaliação para exercer o controle sobre os resultados e realizar a regulação como forma de prestação de contas à sociedade acerca da qualidade das instituições e garantir o retorno dos investidores, impondo severa contradição à própria autonomia.

O Estado proposto pelo ideário neoliberal é aquele que garante a ação da iniciativa privada. Ao mesmo tempo em que não interfere na liberdade do mercado, exerce a vigilância e o controle. É considerado ativo ao inibir práticas que prejudicam o desenvolvimento do capital e ao reprimir atos de contestação organizados pela sociedade civil e pela classe trabalhadora. Por outro lado, também é considerado sensato na proposição de normas que não entrem em conflito com os interesses liberais e individuais.

Analisando essa concepção de organização do Estado e da sociedade, Foucault (2008, p. 40) destaca que

[...] essa nova arte de governar ou essa arte de governar o menos possível, essa arte de governar entre um máximo e um mínimo, e mais para o mínimo do que para o máximo [...] tem de ser considerada uma espécie de duplicação [...] de burilamento interno da razão de Estado, é o princípio para a sua manutenção, para o seu desenvolvimento mais completo, para o seu aperfeiçoamento.

A análise de Foucault (2008) baseia-se no conceito de “biopoder” ou “poder sobre a vida” e no entendimento de como a ação governamental se desloca, ao longo do tempo, da disciplina exercida sobre o corpo do indivíduo para a população, que passa a ser o foco das políticas governamentais. Nesse sentido, a população é entendida como um sujeito

de necessidades que deve ser conduzido pelo governo, que não mais se preocupa com o território, mas com a população. No caso específico que estamos tratando, a avaliação da universidade pública federal, se torna o procedimento adotado pelo Estado para o exercício do controle por meio dos mecanismos de regulação, tornando-se a principal ação governamental na nova arte de governar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) dá suporte e legalidade aos mecanismos de regulação ao estabelecer que:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004), ao estabelecer os parâmetros para a avaliação das instituições integrantes do sistema federal de educação superior, aponta para uma estreita relação entre a autoavaliação e a avaliação externa, com finalidade regulatória. Assim se expressa o texto da lei a esse respeito:

Art. 2º – O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

[...]

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

A regulação definida na legislação vigente se utiliza da avaliação para os processos iniciais de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições. Por outro lado, os processos de renovação de reconhecimento de cursos e recredenciamento também ficam dependentes da avaliação como mecanismo de identificação e saneamento de deficiências, ficando as instituições sujeitas a procedimentos de punição, como desativação de cursos e habilitações, intervenção e suspensão, mesmo que temporária, das prerrogativas da autonomia. Esse caráter regulatório dado à avaliação é o que dificulta que ela seja realizada com o propósito emancipatório, isto é, de identificação das características institucionais, de levantamento e solução das deficiências com vistas ao crescimento institucional, de forma livre e autônoma. No caso da universidade pública federal estudada, essa preocupação em realizar a avaliação como uma necessidade imposta pela regulação

aparece em depoimentos de coordenadores de Comissões de Avaliação Locais - CAL, responsáveis pela condução do processo avaliativo no nível das Unidades Acadêmicas:

Após a percepção da importância da autoavaliação para as avaliações do MEC, houve maior interesse em auxiliar e divulgar o processo de avaliação.

Como temos passado por processos de avaliação institucional do INEP, nos últimos anos, em diversos dos nossos cursos, o papel da CAL se mostrou bastante relevante. A comissão, por isso, é bem atuante, funcionando também como fonte de consulta para apoiar as avaliações *in loco*.

As avaliações se atêm aos itens que causam problemas mais contundentes para a avaliação de cursos da Unidade.

Ainda acho que existem dimensões não contempladas no instrumento que precisam ser abordadas, seguindo talvez o formato da plataforma do eMEC/ INEP.

Acho que as avaliações têm sido bem aproveitadas, o que se reflete, apesar de todos os problemas estruturais que temos, no bom resultado, por exemplo, das avaliações feitas pelo INEP/MEC.

Infelizmente alguns só entendem a necessidade da AI (avaliação institucional) quando da visita do MEC. Creio que os docentes não sabem sobre sua importância.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Como podemos observar, há uma forte preocupação por parte daqueles que são responsáveis pela condução do processo avaliativo, na instituição, com a realização da autoavaliação como preparação para o enfrentamento da avaliação externa imposta pelos processos de regulação. Um dos depoentes chegou a afirmar que os docentes da sua Unidade Acadêmica “não sabem” sobre a importância da autoavaliação, reconhecendo-a somente no momento da “visita do MEC”.

Outra preocupação que revela como a autoavaliação se relaciona aos processos regulatórios, na instituição estudada, é a declaração de que a percepção do valor da autoavaliação para a avaliação realizada pelo MEC – a avaliação externa – fez aumentar o interesse dos envolvidos na divulgação do processo de avaliação, em determinada Unidade Acadêmica. Outro forte indicador dessa preocupação é a sugestão feita pelo coordenador de uma das Comissões de Avaliação Local (CAL) de que os instrumentos de coleta de dados/informações utilizados na avaliação institucional deveriam contemplar as dimensões e apresentar o formato dos formulários disponíveis e preenchidos pelos cursos de graduação na plataforma e-MEC¹, quando da instrução dos processos de regulação – reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

1. A plataforma e-MEC é um sistema eletrônico de registro e acompanhamento dos processos de regulação dos cursos de graduação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) e das instituições de educação superior (credenciamento e recredenciamento) integrantes do sistema federal de ensino superior. Esse sistema tornou possível a eliminação de processos físicos que antes tramitavam entre as instituições e o Ministério da Educação, gerando economia de recursos e tempo.

No discurso dos responsáveis pela avaliação há a predominância da valorização da autoavaliação institucional como uma necessidade de atendimento às exigências da regulação. Essa perspectiva atende aos interesses oficiais, mas deixa de contribuir para uma avaliação que efetivamente possa atuar sobre a transformação dos rumos da instituição, porque impede a busca por alternativas emancipatórias. Como afirmam Barreyro e Rothen (2008, p. 131), “A regulação está ligada com o poder de polícia do Estado, isto é, de restringir a liberdade individual em nome do bem comum, para impedir o indivíduo de realizar algumas ações e obrigá-lo a realizar outras”. Essas outras ações, que são exigidas dos sujeitos que atuam na realização da avaliação para a regulação, vão no sentido da busca pela eficiência, pela eficácia e pela produtividade.

Entender a avaliação apenas como regulação não favorece a reflexão e a tomada de decisão na direção da mudança e da transformação da instituição. Na verdade, a avaliação precisa tornar-se um processo contínuo, consistente e consequente, pautado na ação reflexiva, no questionamento, no desvelamento de crenças e convicções e na tomada de decisões. Como afirma Rasco (2000, p. 90), “A reflexão, ou, se se prefere, a ação reflexiva é um processo contínuo de indagação sobre qualquer crença, decisão ou forma de conhecimento educativo, através das razões que as justificam e as conseqüências (*sic*) que poderiam provocar”. Além disso, Dias Sobrinho (2003b, p. 44) defende que “A avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações”.

Regulação e avaliação precisam, na verdade, ser levadas em consideração, uma vez que a instituição de educação superior cumpre uma função estritamente social. No entanto, como afirma Dias Sobrinho (2003b, p. 42),

Uma não se confunde com a outra, são distintas e devem se completar. A função de regulação, de responsabilidade do Estado, instaura procedimentos de controle e fiscalização para assegurar as condições de existência de um sistema de boa qualidade e necessariamente consolidado como um serviço público. Esta função não deve se esgotar em si mesma. A regulação deve se articular com a função de avaliação educativa, que, para além de mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social.

Diante da necessidade de realização de uma avaliação institucional não excludente, isto é, que não se limite aos aspectos regulatórios, mas que também esses sejam contemplados, é preciso realizar o seguinte questionamento: como a avaliação, na universidade pública federal estudada, pode ultrapassar a dimensão regulatória e contribuir para o efetivo desenvolvimento institucional na busca pela qualidade?

A AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE

Demo (2012, p. 19) nos oferece algumas pistas para pensarmos em como a avaliação institucional pode ser utilizada a favor dos critérios de qualidade, ao nos apontar para dois desafios: o construtivo e o participativo. O desafio construtivo, segundo o autor, é

[...] a capacidade de iniciativa, autogestão, proposta. Realça a condição do sujeito histórico capaz, que não se deixa levar, mas busca comandar, com autonomia e criatividade, o processo de desenvolvimento. Para tanto, persegue dotar-se das instrumentações mais decisivas, nomeadamente conhecimento, que é a maneira mais eficiente de fazer e inovar a história.

Considerando o aspecto construtivo na busca pela qualidade por meio da avaliação institucional, envolvendo a participação dos gestores, um dos coordenadores de Comissão de Avaliação Local (CAL) da universidade estudada apontou, em seu depoimento, um aspecto importante: “sobre os chefes e os coordenadores considero que eles tenham uma percepção difusa sobre a avaliação” (Informação obtida na pesquisa de campo). Isso significa que na visão de um dos responsáveis pela condução do processo avaliativo, nessa instituição, os gestores precisam se apropriar do conhecimento acerca da avaliação institucional para fazer história e apropriar-se dela em favor da qualidade.

Ainda em relação ao aspecto construtivo, dos estudantes participantes da pesquisa, ao serem perguntados sobre como percebem o comprometimento dos gestores (diretores, chefes de departamentos e coordenadores de curso) com a avaliação, somente 34,9% afirmaram que os seus gestores são muito comprometidos e incentivam os alunos a participarem do processo avaliativo, como demonstra o gráfico 1.

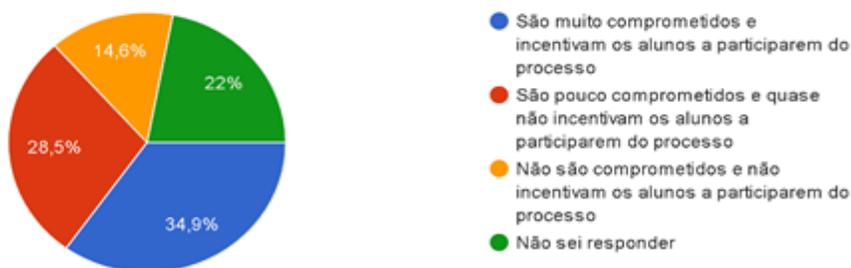


GRÁFICO 1 – Percepção dos estudantes de graduação sobre o comprometimento dos gestores (diretor(a) da unidade, chefe(s) de departamento(s) e coordenador(a) do curso) com a avaliação

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

Quando perguntados sobre o comprometimento dos seus professores com a

avaliação institucional, o resultado foi bastante parecido. Somente 32,6% dos estudantes afirmaram que os seus professores são muito comprometidos e incentivam os alunos a participarem do processo avaliativo. Essa informação pode ser verificada no gráfico 2.

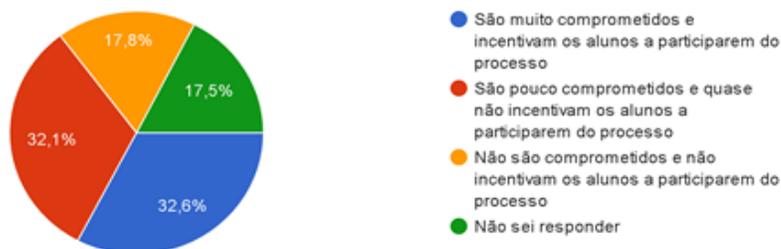


GRÁFICO 2 – Percepção dos estudantes dos cursos de graduação sobre o comprometimento dos seus professores com a avaliação

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

O comprometimento de gestores e professores é fundamental para a superação do desafio construtivo, uma vez que a construção depende da ação da gestão institucional. Um aspecto que prejudica o envolvimento dos professores no processo avaliativo é o caráter punitivo muitas vezes impresso à avaliação institucional. Esse fator é evidenciado no depoimento de um dos coordenadores de Comissão de Avaliação Local (CAL): “[...] muitos docentes compreendem a avaliação como controle e punição”. Em consequência disso, “poucos estão interessados ou acreditam no processo”, afirmou outro coordenador. No depoimento da coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição estudada, essa ideia também está presente: “a cultura da avaliação ainda sofre resistência por parte de alguns grupos na universidade, que, por desconhecimento, ainda a interpretam como ‘vigilância’ para castigar e punir” (Informação obtida na pesquisa de campo). Para evitar essa visão equivocada da avaliação, é preciso, como afirma Dias Sobrinho (2003b, p. 43), que ela não seja realizada “[...] como um processo de controle, punição ou premiação; mais propriamente, deve ser um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES [...]”

O enfrentamento do desafio construtivo é essencial para a superação do desafio participativo. É garantia de realização de uma avaliação essencialmente formativa, porque também “[...] a avaliação há de ser **democrática e participativa**” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 44, grifos do autor).

O desafio participativo, como afirma Demo (2012, p. 20),

[...] aponta para a capacidade de inovar para o bem comum, tendo como objetivo uma sociedade marcada por paz, democracia, equidade e riqueza. A melhor expressão da qualidade é participação, pois participação é intrinsecamente obra humana comum. Participação é processo exclusivo humano, que potencia a convivência social da forma mais digna conhecida, fazendo da história experiência orientada pelo bem comum.

Em termos de participação, é possível perceber a necessidade de um investimento de esforços, por exemplo, na mobilização dos estudantes dos cursos de graduação para a avaliação institucional, pois eles próprios possuem uma visão bastante negativa acerca do interesse despertado no corpo discente para a participação no processo de avaliação. O gráfico 3 mostra que 54,2% dos alunos de graduação que participaram da pesquisa respondem a todos os formulários da avaliação institucional (avaliação de disciplinas, avaliação institucional e autoavaliação). No entanto, 45,8% dos participantes da pesquisa não respondem a todos os formulários ou deixam de respondê-los por completo.

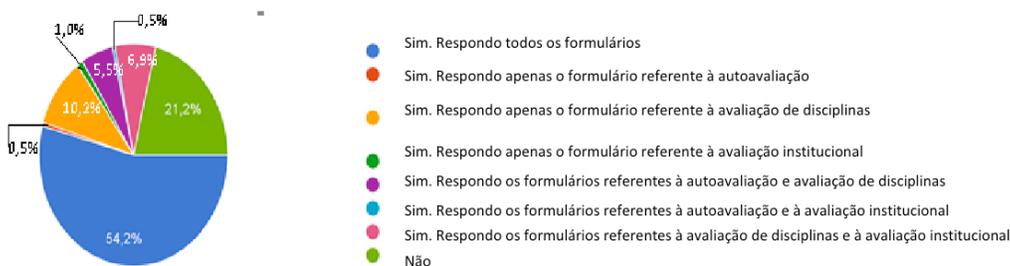


GRÁFICO 3 – Participação dos estudantes dos cursos de graduação no preenchimento dos instrumentos (avaliação de disciplinas, avaliação institucional e autoavaliação) propostos pela CPA da instituição estudada, ao final do semestre letivo

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

Ainda a respeito da participação dos estudantes no processo de avaliação, o gráfico 4 mostra que somente 5,6% deles percebem que todos os alunos do seu curso conhecem e compreendem a importância da avaliação institucional. Outros 30% entendem que a maioria conhece e compreende a importância da avaliação institucional. A grande maioria (64,3%), no entanto, declarou perceber que poucos alunos conhecem e compreendem a importância da avaliação institucional ou não soube responder. Para além dos dados quantitativos, o depoimento de um dos estudantes participantes da pesquisa revela a preocupação deles próprios quanto à falta de conhecimento demonstrada por muitos acerca da avaliação: “Acredito que seja difícil o resultado das autoavaliações provocarem uma melhoria efetiva no curso uma vez que, pelo menos na minha percepção, a maior parte dos alunos ignora essa atividade” (Informação obtida na pesquisa de campo).

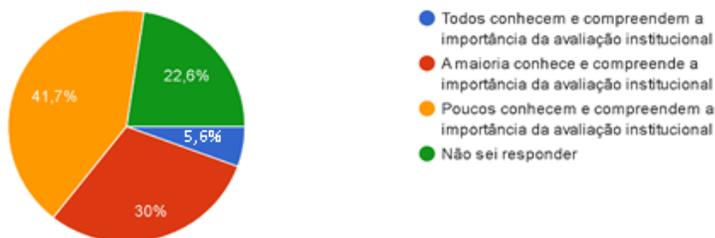


GRÁFICO 4 – Percepção dos estudantes de graduação acerca de como os seus colegas de curso se envolvem com a avaliação institucional

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

A preocupação com uma efetiva participação dos estudantes no processo de avaliação também ocorre em alguns depoimentos dos coordenadores de Comissão de Avaliação Local (CAL) participantes da pesquisa:

Pouco a pouco, percebo uma maior conscientização dos alunos e um interesse pelo preenchimento das avaliações. Porém, acho que poderia ser mais incentivado pela CAL [...] e, sendo assim, estou me incluindo nesse processo.

Assim também, cada docente deve estimular seus alunos no preenchimento responsável das avaliações das disciplinas.

Pouca adesão. E dificuldade de entendimento da razão para responder adequadamente.

Melhorando, mas ainda com baixa adesão.

A participação é pequena, mas tem crescido na medida em que os estudantes percebem que a avaliação tem impacto no processo de melhoria dos cursos.

Muito pouco envolvimento.

Pouco envolvidos, mas quando informados, temos um bom contingente interessado.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Os responsáveis locais pelo processo de autoavaliação na instituição estudada, isto é, no nível das unidades acadêmicas, possuem questionamentos importantes acerca do interesse demonstrado pelos estudantes em participarem da avaliação. No entanto, sugerem que esse envolvimento pode ser melhorado pela ação da própria Comissão de Avaliação Local (CAL) na divulgação do processo, na sensibilização e no esclarecimento dos motivos pelos quais a Universidade deve avaliar-se.

A baixa participação dos estudantes compromete os resultados da avaliação. Como informa o depoimento de um dos Coordenadores de Comissão de Avaliação Local (CAL), a adesão insuficiente compromete a interpretação dos resultados, que acabam tendo um

viés positivo ou negativo, não expressando a realidade:

Ainda muito baixo (o envolvimento dos alunos no processo de avaliação), em algumas turmas é muito difícil interpretar resultados com pouca adesão; isso produz um viés, pois basta um aluno avaliar muito bem ou muito mal e os percentuais se deslocam para os extremos. É muito comum alunos só participarem se estiverem desgostosos ou, eventualmente, muito empolgados com algum professor.

Essa ocorrência impossibilita a análise tão necessária à tomada de decisões em favor das mudanças propulsoras da melhoria da qualidade dos cursos de graduação na instituição estudada, impedindo que se realize o sentido formativo da avaliação. Como afirma Dias Sobrinho (2003b, p. 47, grifo do autor),

A comunidade universitária deve participar *institucionalmente* desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação, quanto no levantamento e organização das informações e dados quantitativos, nas pesquisas, interpretações e valorações de caráter qualitativo.

Além disso, “quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processos de negociação, maior potencialidade de transformação qualitativa a avaliação carrega” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 178). Garantir a participação ampla dos estudantes no processo de avaliação é, portanto, o primeiro passo na efetivação de uma avaliação preocupada com os aspectos qualitativos e formativos.

Para que os alunos se tornem mais engajados e participem do processo de avaliação institucional é preciso que tanto a CPA quanto as CAL invistam na construção de um diálogo com os estudantes e promovam ações junto aos gestores e professores, para que estes se conscientizem da necessidade e da importância da avaliação e mobilizem os alunos para o preenchimento dos instrumentos de avaliação. Os estudantes valorizam o incentivo promovido pelos gestores e professores. Isso é o que podemos verificar nos depoimentos de alguns alunos participantes da pesquisa:

[...] a autoavaliação deveria ser mais incentivada pelos professores [...].

Posso estar enganado, mas em 5 anos (como aluno na instituição estudada), só vi uma professora mencionar a autoavaliação.

E nem sinto incentivo por parte dos professores.

Deveria haver diálogo entre coordenadores e alunos assim como entre professores e alunos, mas não há.

As avaliações são de importância incontestável para traçar planos de melhoria no ensino, e o contato tem sido realizado de maneira eficaz por e-mail [...].

Todavia, nunca recebi incentivo por parte do corpo docente da Universidade, atitude esta que eu acredito ser crucial para que os alunos realizem de fato as avaliações de maneira transparente e responsável.

[...] nem professores nem direção do curso incentivam a participação; sequer divulgam como deveriam. Minha sugestão é maior incentivo por parte de professores e direção para que os alunos participem e para os alunos um retorno concreto das avaliações, além do boletim que é enviado.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

As inquietações dos estudantes revelam a falta de um envolvimento por parte de professores e gestores com a avaliação institucional, dificultando a transformação da avaliação em prática instituinte, instrumento de reflexão e ação e, portanto, emancipação. Como um dos fatores de sucesso da avaliação é a participação da comunidade acadêmica, é preciso que os gestores e professores estejam conscientes da necessidade da avaliação, nela se envolvam e procurem envolver os alunos, transformando-os em verdadeiros protagonistas do processo na busca pela emancipação que, segundo Santos (1996, p. 217), “[...] é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fins definidos”. É “[...] a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços [...] da prática social [...]”. A avaliação comprometida, participativa e democrática da universidade é a garantia da própria existência da instituição universitária com qualidade socialmente referenciada e, portanto, essa luta é coletiva.

O EFETIVO ENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO COMO GARANTIA DOS SEUS RESULTADOS

Tão importante quanto o estabelecimento da comunicação entre os estudantes, gestores e professores é a apropriação, discussão, publicização e tomada de providências em relação aos resultados da avaliação. Esses procedimentos garantem a confiança dos seus participantes no processo avaliativo, bem como a fidelização dos mesmos, que se sentem contemplados e valorizados em suas respostas e contribuições. No entanto, os depoimentos de alunos participantes da pesquisa revelam que a instituição estudada está distante de alcançar esse propósito:

Acredito que os professores poderiam abrir espaços nas aulas pra conversar sobre sua avaliação, assim como discutir a autoavaliação dos alunos.

Deveria haver um incentivo maior a essas avaliações e explicação objetiva sobre sua importância.

Deveria ser melhor divulgado pelas coordenações e professores sobre a importância.

Ao menos no (meu) curso [...], vejo poucos comentários sobre o assunto.

É uma questão tão nebulosa e tão pouco comentada/incentivada que eu não sei responder praticamente todas as perguntas do questionário.

Acredito que os professores sejam os melhores influenciadores para a melhoria da qualidade dos cursos.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Dar consequência aos resultados da avaliação é uma obrigação dos responsáveis pela mesma, tanto para a promoção da qualidade do objeto avaliado, como os cursos de graduação, quanto para a realização da “meta-avaliação”, que consiste na “[...] retomada crítica de todo o processo desenvolvido, cotejando as avaliações interna e externa, tendo em vista as tomadas de decisões não só quanto ao melhoramento institucional, mas também quanto às novas etapas da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 51).

Em depoimentos de estudantes respondentes ao questionário da pesquisa fica evidente a necessidade da publicização dos resultados e a tomada de providências em relação aos mesmos. Isso para que a própria avaliação tenha consequências, possa ter os seus processos reavaliados e adquira a confiança e a fidelidade necessárias dos seus participantes, especialmente dos alunos. Eis o que pensam alguns estudantes a respeito de como percebem a apropriação dos resultados da avaliação por eles realizada:

Muitos professores falam da importância da avaliação ao final do período. Porém, quando fazemos comentários sobre o que poderia melhorar, de forma construtiva, somos ignorados. Discutimos em sala alguns pontos que um determinado professor, que estimulava a participação, deveria melhorar e ao colocar na avaliação, quando tivemos novamente aula com ele, ele continuou fazendo as mesmas coisas que a maior parte da turma achou ruim e afirmou ter relatado na avaliação. Por conta disso, alguns disseram que não iriam avaliar mais, já que não ia mudar nada. Acredito que esses comentários de coisas que deveriam melhorar para um melhor aprendizado da turma, deveriam ser levados em conta e não ignorados.

Existe uma grande dúvida se as avaliações escritas feitas na avaliação de disciplina são levadas a sério. Parece que os mesmos problemas se repetem a cada semestre.

Acredito que tenham (os resultados) pouco reflexo na realidade institucional.

Não vejo mudanças quanto aos aspectos mencionados em avaliações.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Fica transparente o silenciamento de professores em relação às queixas dos alunos evidenciadas no processo de avaliação. Para além do silêncio, também percebemos a falta de consonância entre o discurso e a prática em que o professor incentiva os alunos a participarem do processo de avaliação, mas nenhuma mudança ocorre a partir dos resultados. Essa situação é decorrente do pouco envolvimento e da própria descrença dos professores em relação à avaliação institucional, o que pode ser percebido nos seguintes depoimentos de coordenadores de CAL, ao serem perguntados sobre como percebem o envolvimento dos professores no processo de avaliação institucional:

[...] para alguns (professores), há um desconforto com avaliações ruins, pois há uma percepção que isso poderá lhes prejudicar de alguma forma na vida

acadêmica.

Pouquíssimo interesse.

Baixa adesão.

O corpo docente ainda participa de forma muito tímida.

Baixo empenho.

É pequeno, inclusive porque há muitas críticas sobre as perguntas da autoavaliação.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

O pouco envolvimento ou a descrença dos professores em relação à avaliação institucional dificulta o processo de reflexão interno e a utilização dos resultados em benefício dos próprios cursos de graduação como, por exemplo, a atualização e aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que orientam todo o processo de formação. Essa é uma das expectativas dos alunos participantes da pesquisa, ao afirmarem que

(Os resultados) deveriam ser efetivamente utilizados para propor mudanças e/ou melhorias, não somente para gerar dados estatísticos e/ou cumprir com uma obrigação institucional.

Eles (os resultados da avaliação) deveriam ser lidos com atenção e aplicados!

É preciso tomar ações com base nos resultados das avaliações. Avaliação sem ação, um reles questionário que se perde com o tempo.

[...] acho que deveriam ser levadas em conta principalmente críticas importantes em relação a condutas/aulas de alguns docentes.

Não existe nenhum retorno a respeito dos resultados; não sabemos como e se são utilizados.

(Os resultados) deveriam ser o principal indicador de satisfação com o curso e, portanto, base para formulação de novas políticas e procedimentos institucionais.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

As críticas apresentadas pelos estudantes participantes da pesquisa à falta de compromisso da instituição com a avaliação põem em evidência o descrédito dos mesmos em relação ao processo, o que, evidentemente, o enfraquece do ponto de vista do seu caráter democrático, comprometendo as suas possibilidades emancipatórias. Segundo esses alunos:

Não costumo realizar a avaliação porque não sei como os dados são tratados.

Sinto que se preenchi não vai fazer diferença nenhuma. Nenhuma mudança é pautada nos formulários dos alunos [...].

As pesquisas de avaliação são meramente uma formalidade, não geram mudanças.

Apesar de eu contribuir absolutamente todos os semestres que as pesquisas

ocorrem, nenhuma mudança foi feita. [...] Afinal, de que servem, na prática, essas avaliações?

Eu não respondo mais pois não vejo mudanças em relação aos professores. No início do curso sim, agora já se tornou desanimador responder. É muito tempo gasto para não dar em nada.

Sei que muitos não respondem, pois as ideias nunca são acatadas. Vivemos em uma verdadeira ditadura, em que os professores mandam e os alunos têm que obedecer sob o risco de sofrerem represálias.

[...] respondo todo período os formulários e não vi mudança alguma. As reclamações sempre são as mesmas e nada ocorre; então acredito que possam deletar esse tipo de avaliação, pois toma o tempo do aluno desnecessariamente, já que não são usadas para nada, pelo menos é o que parece.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Leite (2005, p. 16) registra o que pode ser entendido como “democracia forte”: “[...] uma forma de revitalização da cidadania mediante ação com autovigilância, autolegislação e participação”. Se no entender dos estudantes a instituição estudada não constrói os caminhos para o fortalecimento do processo democrático ao valorizar a contribuição dos estudantes que participam da avaliação, esta se torna uma mera formalidade burocrática, passando a atender, exclusivamente, aos interesses regulatórios.

Outro aspecto a ser considerado quando analisamos alguns depoimentos de alunos participantes da pesquisa é o negacionismo, tanto por parte dos professores quanto dos gestores, em relação à situação vivenciada pelos estudantes nas salas de aula. A esse respeito, destacamos os seguintes depoimentos:

[...] os professores por vezes são péssimos e no meu ambiente [...] não percebo qualquer mudança em sua postura após avaliações. Há exceções, mas poucas.

Não devem (os resultados) ser lidos ou são apenas pro forma; não vejo interesse em mudar nada [...].

Acredito que as avaliações que fazemos sobre as matérias não acarretam mudanças significativas para a sua melhoria; muitas vezes elas não possuem quaisquer efeitos sobre os professores que as ministram.

Creio que os resultados da avaliação tendem a ser ineficientes enquanto os docentes e gestores administrativos dos cursos tiverem a opção de ignorá-los. Grande parte das reclamações, elogios e/ou críticas construtivas tendem a ser levadas em consideração, quando muito, apenas por alguns docentes.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Ao negarem ou ao não quererem olhar para o que ocorre no desenvolvimento das disciplinas, os professores e gestores inibem o processo de participação, mas não só isso; deixam de aproveitar a oportunidade de reflexão e crítica proposta pelos alunos, inclusive para o aperfeiçoamento da gestão, como também indicou um dos estudantes ao afirmar

que “tais resultados deveriam ser norteadores na formulação dos objetivos de gestão”.

A atitude negacionista em relação ao que é apontado pelos estudantes ao participarem da avaliação institucional reforça a incapacidade de os responsáveis pela avaliação na instituição estudada – os professores e gestores – lidarem com o processo democrático que contempla a participação dos estudantes que, como constituintes da comunidade acadêmica, se apresentam em maior número. Esse constitui-se em um dos erros do processo de avaliação institucional, porque, como afirma Rasco (2000, p. 83), “[...] o mais grave não está no conteúdo”, isto é, naquilo que é apresentado pelos resultados da avaliação, “senão na negação a aceitar a capacidade que os indivíduos e as instituições nas quais vivem têm para exercitar sua reflexão crítica e compartilhada”.

A avaliação precisa ser entendida também como oportunidade de geração de conhecimento a partir do reconhecimento das fragilidades institucionais. Isso porque, ao realizar a autoavaliação, ocorre a responsabilização pública. O ato de autoavaliar-se, como afirma Rasco (2000, p. 87), é “[...] conhecer desde dentro uma instituição para que seja reconhecida publicamente desde fora”. No entanto, para que isso ocorra, mais uma vez é necessário perceber o que dizem os estudantes a respeito do que esperam em relação aos resultados do processo de autoavaliação:

Acho importante ter um retorno sobre essas avaliações, pois geralmente respondo, porém não sei em que tem ajudado ou se medidas são realmente tomadas mediante alguma avaliação negativa. Gostaria que fossem divulgadas as implicações referentes aos resultados das avaliações.

Deveríamos ao menos receber uma resposta sobre o assunto (os resultados), para sabermos se realmente existe alguém que dê a devida atenção aos problemas existentes na instituição.

[...] deveria existir um comprometimento dos gestores [...] em usar os dados fornecidos pelos alunos para cobrar soluções dos gestores das unidades porque até onde eu sei, a maioria dos problemas vivenciados pelos alunos ecoam apenas dentro das unidades, o que faz com que, para não se indispor com colegas de trabalho, parte deles não sejam solucionados.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

As considerações feitas pelos alunos ao responderem ao instrumento de pesquisa apontam para a necessidade de revisão de algumas práticas de avaliação na instituição estudada. Os responsáveis pelo processo precisam dar atenção ao que dizem os principais participantes da avaliação, visando a realizar uma avaliação democrática, participativa e formativa. Afetados mais diretamente pelo que ocorre nas salas de aula e os principais interessados nas mudanças efetivas que a avaliação institucional possa gerar na melhoria dos cursos de graduação, os próprios estudantes recomendam que os resultados sejam publicizados e que estes sejam aproveitados em benefício da melhoria dos seus cursos:

[...] principalmente a avaliação das disciplinas deveria servir para que professores e professoras saibam o que deu certo ou não durante o período.

Atualmente não noto qualquer mudança no curso com relação a respostas fornecidas no formulário de autoavaliação. Acredito que uma boa forma de mostrar esses resultados seria uma apresentação ou e-mail no início do semestre sobre novidades adotadas para a melhoria do curso.

[...] os resultados poderiam ser divulgados publicamente por meio de algum *site* institucional que o aluno pudesse acessar. É positivo que os alunos entendam o valor da avaliação e que vejam os resultados como quando mudam abordagens de algumas matérias que foram mal avaliadas.

(Informações obtidas na pesquisa de campo).

Avaliar “[...] há de ser interpretar, compreender, articular, refletir, produzir sentidos, ajudar a construir novos espaços sociais e novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, tomar decisões e projetar ações de transformação [...]” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 59). Eis o sentido da autoavaliação, para que não se transforme em atividade burocrática e coercitiva.

A autoavaliação precisa ser compreendida e realizada como potência, como possibilidade, mas para isso, “não basta apontar as deficiências. É preciso interpretar as suas causalidades e acionar as potencialidades”, como afirma ainda Dias Sobrinho (2002, p. 54). Prova de potencialidade da avaliação é também a afirmação de um dos alunos participantes da pesquisa, ao declarar que “[...] posso afirmar que já cursei disciplinas que, graças a avaliações preenchidas por meus predecessores, pude ter acesso a uma didática mais eficiente/eficaz. [...] posso, através da minha avaliação, ajudar meus sucessores” (Informação obtida na pesquisa de campo).

É preciso lembrar, ainda, que “[...] todas as avaliações produzem transformações. A questão é saber quais são as transformações operadas, a quem servem, com quais custos, quais valores afirmam e consolidam de modo consciente e intencional ou não” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 67). Ter, portanto, uma atitude crítica e investigativa diante dos resultados da avaliação é garantir que ela sirva à emancipação, porque estará a serviço da produção de transformações em favor da qualidade e esse deve ser o sentido maior da avaliação em seu aspecto formativo e o caminho a ser seguido pela instituição estudada.

O caminho da formação a ser trilhado no processo avaliativo com vistas à emancipação deve ter como foco a reflexão sobre as práticas realizadas pelas pessoas. Gestores, professores e responsáveis pelo processo de autoavaliação têm que adotar uma outra postura em seus fazeres autoavaliativos. Precisam desenvolver a escuta do que dizem os estudantes que buscam um protagonismo no processo cujas críticas e sugestões têm sido desconsideradas pela instituição. Somente assim os responsáveis pela avaliação institucional poderão se debruçar sobre os seus resultados, olhá-los criticamente e a partir

deles encontrar as melhores soluções para os problemas, no sentido do aperfeiçoamento da qualidade da instituição.

A resistência está posta pelos estudantes como forma de “afirmação de si” (FOUCAULT, 1993, p. 206). Eles elaboram um outro discurso e um outro saber sobre a avaliação institucional, se contrapondo ao discurso e às práticas instituídas. Nessa disputa, são construídas novas relações de poder, cuja potência se apresenta na recusa de participar de um processo de autoavaliação que não contempla as opiniões, os anseios e as expectativas dos seus participantes. As possibilidades emancipatórias da autoavaliação dependem, portanto, da decisão de refazer o processo sob a orientação de uma outra ética, de outras verdades, deixando de prevalecer os interesses individuais e corporativos, com predomínio de uma visão coletiva no sentido do desenvolvimento e do aperfeiçoamento institucional.

A resistência como “afirmação de si” (FOUCAULT, 1993, p. 206) dos estudantes que se opõem a participar do processo de avaliação se constitui como movimento de oposição ao poder instituído e às estruturas de dominação. Ela se dá como desafio ético e político contra as formas de dominação e se apresenta como uma espécie de produção de novos jogos de verdade porque

[...] a verdade não é definida pela sua correspondência à realidade, mas por uma força inerente aos princípios e que tem de ser desenvolvida no discurso. Esta verdade não é algo que se encontra oculto por detrás ou sob a consciência na parte mais profunda e obscura da alma. É algo que se encontra em frente do indivíduo como ponto de atracção (*sic*), uma espécie de pólo (*sic*) magnético que o impele em direção a um objetivo (FOUCAULT, 1993, p. 209).

A produção dos novos jogos de verdade não se dá, no caso da avaliação realizada na instituição estudada, apenas como recusa à submissão às regras estabelecidas. Ela se dá, também, na construção de discursos, saberes e práticas contra-hegemônicos que visam a se contrapor à política de avaliação que, cada vez mais, submete as universidades federais à lógica do mercado. Esses discursos, saberes e práticas são pautados, por exemplo, na atitude dos estudantes que apontam as falhas do processo avaliativo, construindo uma formação que não apenas prepara para o mercado de trabalho, mas para uma vida cidadã igualmente crítica e participativa.

A avaliação institucional tem a responsabilidade de dar respostas sobre a “qualidade” dos produtos desenvolvidos pelas instituições acadêmicas porque elas prestam um serviço à sociedade. Ao mesmo tempo, pode constituir-se como elemento de resistência, de valorização da própria instituição e potencialização do seu crescimento ao utilizar-se dos mecanismos de autoavaliação. A avaliação institucional pode constituir-se como fator de oposição e resistência às políticas formuladas para a educação pública superior, no

Brasil, assim como pode tornar-se força potencializadora do desenvolvimento institucional, no enfrentamento dos processos de mercantilização e regulação, buscando alternativas à superação das crises institucionais, numa perspectiva emancipatória. Para tanto, as vozes dos participantes do processo avaliativo, como os estudantes, não podem ser silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação realizada na instituição pesquisada ainda não conseguiu alcançar o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento institucional. Como instrumento emancipatório, é um porvir. A análise dos documentos e relatórios produzidos desde o início do processo de avaliação, ainda no começo dos anos 2000, revelou a intenção de realizar uma avaliação participativa, transparente, gradual e global. No entanto, esse intento não se realizou na prática, que apresenta fragilidades tanto na condução quanto na consolidação do processo.

Uma importante fragilidade no processo de avaliação da instituição estudada é o fato de não haver procedimentos sistemáticos de comunicação com os participantes da avaliação, principalmente alunos e professores, para que se conscientizem da importância e da necessidade da avaliação e dela participem com maior efetividade. É preciso que essa comunicação atinja também os dirigentes institucionais, no âmbito dos cursos de graduação, para que eles passem a valorizar a autoavaliação como mecanismo de promoção da melhoria da qualidade dos cursos pelos quais são responsáveis.

Outra dificuldade apresentada no estudo realizado é que os resultados da autoavaliação não são discutidos amplamente, não são objetos de reflexão, nem são incorporados como práticas que possam solucionar as deficiências encontradas e fortalecer os pontos positivos identificados. Divulgar, discutir, analisar e dar seguimento aos resultados do processo autoavaliativo é condição para a garantia da sua continuidade e fortalecimento da fidelidade dos seus participantes. A universidade estudada tem que assumir com autonomia o processo de autoavaliação, valorizando a participação e a tomada de decisões a partir da análise e discussão dos dados obtidos.

A consideração e a apropriação dos resultados da autoavaliação é garantia da sua continuidade. Na instituição estudada os gestores dos cursos de graduação e os responsáveis pelo processo de autoavaliação têm adotado um comportamento de recusa de ouvir os estudantes. Ao responderem aos instrumentos de avaliação, os alunos registram as suas demandas, mas estas são ignoradas. É preciso, então, que um outro olhar sobre a avaliação na instituição seja construído, para que a opinião do segmento da comunidade interna mais afetado pelos problemas do fazer acadêmico seja considerada no processo avaliativo, sem o que as mudanças que poderão contribuir para a melhoria dos cursos de

graduação não ocorrerão.

Por fim, é preciso destacar que os esforços de avaliação verificados na instituição estudada estão demasiadamente concentrados na avaliação externa, visando ao atendimento das exigências dos processos de regulação. É necessário que seja dada à autoavaliação a mesma atenção dispendida à avaliação externa, porque as duas formas de conhecimento da instituição precisam se complementar. Isso só ocorrerá, no entanto, se gestores e responsáveis pela avaliação se dispuserem a construir uma vontade política, uma abertura ao processo de conhecer-se, uma disposição de olhar para dentro. Para tanto, terão que pautar-se em princípios éticos e definir critérios por meio dos quais seja possível fazer uma avaliação desprendida dos valores e interesses cristalizados nas formas de gestão postas em prática, que dificultam o conhecimento institucional, a reflexão e a mudança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, nº 72, 15 de abr. 2004, Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. Avaliação institucional na universidade pública. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 59-72.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 12. ed., Campinas/SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3291/pdf/0?code=ba8T5UHd3o8gs0GGlv14v+HoOctr0gsSsKqshkvK+dlvsHbSRhsPxXHbSQkxXuDnCc7jxRZlx4wDzRt7TDDP8g==>. Acesso em: 12 jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação – políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior – regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Avaliação e compromisso público – a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003b, p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Avaliação democrática** – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, nº 19, p. 203-223, 1993. Disponível em: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_verdade_subjetividade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fonte, 2008 (Coleção Tópicos).

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

RASCO, J. Félix Angulo. Tradução de José Dias Sobrinho. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000, p. 73-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996, p. 187-233.

MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA - Pós-Doutora em Políticas de Educação Superior na América Latina pela *Universidad Nacional de Tres de Febrero* (UNTREF/Argentina), Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS, França), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular Aposentada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF (NEPES), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Tem organizado e publicado livros, capítulos e artigos nas linhas de pesquisa políticas de educação superior e políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

MARÍLIA ETIENNE ARREGUY - Doutora em *Sciences de l'Éducation* pela *Université Paris 8* e Doutora em Ciências Humanas e Saúde pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em cotutela com a *École Doctorale de Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie* pela *Université Paris Diderot*. Professora Associada III da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicanalista e coordenadora do projeto de extensão Gato em Teto de Zinco Quente, voltado ao acolhimento de estudantes e educadores da rede pública em estado de sofrimento psíquico grave (UFF). Líder do Grupo Alteridade Psicanálise e Educação (GAPE) / UFF - CNPq. Pesquisadora-Associada do *Centre de Recherches Médecine Psychanalyse et Société* da *Université Sorbonne Paris Cité*. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF atuando na linha de pesquisa políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

ROBSON SUETH - Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutor em Educação pela UFF, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor universitário aposentado. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando nas linhas de pesquisa políticas de educação superior e políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

JOÃO ULISSES DE SOUSA VITURINO - Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrando em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi instrutor de aprendizagem no Programa Jovem Aprendiz pelo Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de educação superior.

LUCIANA SANTOS - Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Psicopedagoga pelo Instituto Superior de Educação Pró-Saber e Pedagoga pela PUC-Rio. Foi professora de licenciatura da Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC). Foi professora do curso de Pedagogia e do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da Faculdade CNEC da Ilha do Governador. Foi orientadora educacional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Atualmente é Pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME de Niterói). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

MARCIA NICO EVANGELISTA - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pedagoga pela Universidade Santa Úrsula (USU). Possui experiência de mais de 20 anos na Fundação Municipal de Educação de Niterói como professora e supervisora educacional nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental. Atualmente trabalha na Coordenação Especial de Supervisão Educacional responsável por autorizar, credenciar, acompanhar e avaliar a oferta de educação infantil, pública e privada, no âmbito do município de Niterói, visando assegurar a qualidade dos serviços educacionais prestados. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

VIRGINIA GEORG SCHINDELM - Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialista em Sexologia Humana e Psicóloga pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR). Professora no Departamento de Ciências Humanas (PCH) do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF) em Santo Antônio de Pádua, R.J. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Infâncias (NUPEDIS), atuando no município de Santo Antônio de Pádua com estudos voltados para as infâncias, a educação infantil e a formação de educadores infantis. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

SANDRA CRISTINA BOTELHO DIAS - Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga do Instituto Federal Fluminense (IFF) de Macaé, Estado do Rio de Janeiro. Professora aposentada da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Componente do Núcleo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação (NUPPED) do IFF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de controle social, educação e produção de subjetividade.

MARILENE SINDER - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Educação Superior: atualidade e perspectivas pela UFF, Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Exerceu atividades profissionais como Técnica em Assuntos Educacionais na UFF, integrando a CPA (Comissão Própria de Avaliação). Coordena a disciplina Avaliação da Aprendizagem Institucional no PIGEAD (Curso de Especialização em Planejamento, Implementação, Gestão e Avaliação da Educação a Distância) no LANTE (Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino) da UFF. Atua como docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Celso Lisboa. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de educação superior.

Os textos do livro, trazendo discussões sobre a Educação na contemporaneidade, em seus diversos segmentos, da educação infantil até a educação superior, baseiam-se em conceitos fundamentais do pensamento de Michel Foucault, tais como poder, disciplina, vigilância, controle, resistência e subjetividade. As reflexões do filósofo permanecem muito relevantes e atuais para compreendermos a escola, a universidade, o sistema educacional, a sociedade e a nossa própria subjetividade.

Se, para Foucault, “onde há poder, há resistência”, é possível concluirmos que o poder que produz “corpos submissos, dóceis e úteis” ao sistema capitalístico pode ser subvertido, no sentido da transformação dessa ordem disciplinar padronizadora e homogeneizadora de corpos e mentes. Nesse contexto, a Educação, utilizando a resistência como força motriz, pode produzir algo novo, revolucionário, de modo a contribuir para a reinvenção e a recriação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.



Os textos do livro, trazendo discussões sobre a Educação na contemporaneidade, em seus diversos segmentos, da educação infantil até a educação superior, baseiam-se em conceitos fundamentais do pensamento de Michel Foucault, tais como poder, disciplina, vigilância, controle, resistência e subjetividade. As reflexões do filósofo permanecem muito relevantes e atuais para compreendermos a escola, a universidade, o sistema educacional, a sociedade e a nossa própria subjetividade.

Se, para Foucault, “onde há poder, há resistência”, é possível concluirmos que o poder que produz “corpos submissos, dóceis e úteis” ao sistema capitalístico pode ser subvertido, no sentido da transformação dessa ordem disciplinar padronizadora e homogeneizadora de corpos e mentes. Nesse contexto, a Educação, utilizando a resistência como força motriz, pode produzir algo novo, revolucionário, de modo a contribuir para a reinvenção e a recriação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.