



## **O DISCURSO DE PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO DO ACADÊMICO DE EXTENSÃO**

Jeice Campregher -FURB

**Resumo:** Este artigo corresponde a um recorte de pesquisa, concluída em 2011, financiada pela CAPES. Para o presente recorte, um objetivo foi selecionado: analisar o discurso acerca da avaliação do acadêmico de extensão. O discurso a ser analisado foi extraído de formulários de projetos/programas de Extensão Universitária de uma universidade pública de Santa Catarina – respostas de professores sobre avaliação do acadêmico. Para a análise, são utilizados conceitos da teorização do filósofo Michel Foucault e autores afins. A pergunta que norteia a pesquisa é: que mecanismos internos e externos regulam as respostas dadas por professores a um formulário institucional? Algumas compreensões oportunizadas pela análise: compreendemos que o lugar de docente, numa instituição dada, também regula o discurso; observamos relações assimétricas; observamos a presença da norma servindo como referência para regular o discurso; compreendemos que os critérios de avaliação podem ser uma forma de condução de conduta: de si e dos outros; há uma responsabilização dos sujeitos; entre outras compreensões ou leitura dos excertos.

**Palavras-chave:** Discurso. Extensão. Avaliação.

### **Introdução**

Variadas pesquisas são feitas no campo da Educação acerca de Extensão Universitária. A maioria dessas pesquisas analisa a relação que universidade estabelece com a comunidade (externa), enquanto alguns processos internos à própria instituição passam despercebidos. Talvez nisso esteja a principal contribuição deste recorte de pesquisa para o campo da Educação e Extensão Universitária: dar visibilidade, lançar um olhar para um processo específico, interno à instituição, que é elaborado por sujeitos que assumem papéis e que produzem efeitos nesse processo – sujeitos que conduzem a si mesmos e conduzem o outro. Esse processo é a avaliação do acadêmico que se envolve com Extensão Universitária – na perspectiva dos docentes.

Para sermos<sup>1</sup> mais precisos, o presente recorte de pesquisa tem como objetivo analisar o discurso acerca da avaliação do acadêmico de extensão e, a partir disso, responder a

---

<sup>1</sup> Apesar de o presente artigo estar assinado apenas por uma autora, ele permanece escrito conforme a dissertação: em primeira do plural – por considerar que nenhum trabalho acadêmico é feito de forma isolada, sem a participação dos autores/teóricos, do orientador, do co-orientador, entre outras colaborações.

pergunta de partida: que mecanismos internos e externos regulam as respostas dadas por professores a um formulário institucional? Os dados da pesquisa – os discursos a serem analisados – foram coletados em uma universidade pública de Santa Catarina.

A pergunta de partida requer alguns breves esclarecimentos – que na seção seguinte receberão mais atenção. Com base em Foucault, entendemos que existem procedimentos que controlam a utilização dos discursos por parte dos sujeitos. Esses procedimentos que se referem ao nível da circunstância são chamados de procedimentos externos – elementos externos que dominam o que poderia ser aleatório. Os procedimentos internos são os relacionados ao que é inteligível, em outras palavras, o dito precisa se ligar a uma racionalidade, a uma lógica, ao que é aceito como verdade/verdadeiro – estaria no nível das leituras de mundo, dos objetos e dos fatos que estão à disposição dos sujeitos para usos variados.

Tendo em vista essa diferenciação feita por Foucault (elementos internos e externos), formulamos o objetivo e a pergunta já citados. Com base no interesse por esses dois níveis e no interesse por analisarmos discursos sobre a avaliação do aluno de extensão foi que selecionamos os dados. Estes são advindos de um processo avaliativo pelo qual passam Programas/Projetos de Extensão. Um formulário preenchido por propositores: professores e servidores interessados em desenvolver Programas/Projetos de extensão sob reconhecimento e apoio da instituição.

Antes de tudo, o que é ser bolsista/acadêmico de Extensão na instituição investigada? Os programas/projetos de extensão são, geralmente, desenvolvidos por docentes em conjunto com a comunidade – partindo de alguma necessidade detectada ou de alguma pesquisa desenvolvida (iniciação científica ou mestrado). Tais Programas/Projetos passam por processos seletivos, em que serão ou não aprovados. Uma vez aprovados, recebem auxílio de custo e, pelo menos, um aluno bolsista – cujas atividades são previamente definidas pelo professor/coordenador do Projeto/Programas. Esse aluno bolsista – aqui chamado de acadêmico de extensão – é aluno da graduação e recebe desconto em sua mensalidade.

O processo avaliativo acima citado, pelo qual passa o programa/projeto de extensão é o contexto em que os dados desta pesquisa foram coletados: um formulário, com 14 itens. Um deles se refere ao aluno: a formação que o programa/projeto espera dar/propiciar ao acadêmico, o plano de leituras, de atividades e forma de avaliação desse acadêmico. Abaixo, o item 14:

14. PROPOSTA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA (RELACIONADA AOS ACADÊMICOS).

Definir:

- 14.1 A potencialidade da ação de extensão para a formação técnica do acadêmico – relacionada a seu curso de origem – e para o crescimento pessoal e cidadão, pela interação social a ser vivenciada.
- 14.2 Programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas.
- 14.3 Plano de trabalho para acadêmico bolsista, especificando as atividades de extensão universitária a serem desenvolvidas.
- 14.4 Plano de Trabalho referente a atividades eventuais para acadêmicos voluntários (no mínimo 10 alunos beneficiários de bolsa do artigo 170 ao longo do ano).
- 14.5 Forma de acompanhamento e avaliação da participação do estudante, se necessário com a emissão de conceito final.

Os programas mais bem classificados por esse processo avaliativo podem contar com, no mínimo, um bolsista. O acadêmico é selecionado pelo coordenador e colaboradores, por critérios próprios – a instituição não interfere nessa seleção. Como já dito, os dados analisados nesta pesquisa advém desse processo avaliativo: dentro do formulário preenchido, há esse item (acima apresentado) que se refere ao acadêmico. Neste artigo, por se tratar de um recorte, vamos dar ênfase à análise dos enunciados (respostas dos docentes) produzidos a partir do subitem 14.5.

Esses dados foram gerados em 2006, pois não mais o item 14 foi adicionado ao formulário de proposição. Entre os diversos formulários preenchidos e enviados para avaliação, para a análise do item 14 foram selecionados para esta pesquisa somente os Projetos de Extensão cujo item estivesse inteiramente preenchido, com todos os subitens respondidos. Para este artigo, como o recorte diz respeito somente à avaliação, ou seja, as respostas ao subitem 14.5.

Adiante, abordaremos alguns conceitos-ferramenta utilizados na análise. Alguns deles serão brevemente abordados – isso por serem conceitos já usualmente utilizados em pesquisas em Educação; apesar de serem pouco utilizados em pesquisas relacionadas à Extensão Universitária.

## **Fundamentos teóricos**

Primeiramente, explicaremos o conceito do qual originou a pergunta deste recorte de pesquisa – que utiliza os termos “mecanismos internos e externos” de regulação do discurso. Foucault utiliza, de fato, a expressão “procedimentos de exclusão de discurso”. Em A ordem do discurso, o filósofo afirma que a “produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função [...] dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 2008a, p.8). Tais

procedimentos ele intitula de externos e internos. Os internos são referentes “à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”. Tudo isso estaria mais ligado à análise da circunstância e do papel assumidos ou produzidos para os sujeitos. Nas palavras de Foucault (2008a, p.9, grifos nossos):

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

Sobre os procedimentos internos, a análise desse nível se interessa por elementos presentes no discurso, impostos por ele próprio; “visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 2008a, p. 21). Esses procedimentos são analisados mais em seu corpo, em sua materialidade: “os discursos ‘se dizem’ no decorrer dos dias e das trocas [...] os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles” (FOUCAULT, 2008a, p. 22). São aqueles discursos para além do momento dado ou presente, “para além da formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2008a, p.22, grifos no original). São leituras de mundo, dos objetos, dos fatos que estão formulados em palavras e que se encontram disponíveis para usos dos sujeitos. Esse é o nível interno de exclusão: não se pode dizer o que sequer é inteligível e nem está produzido para usos variados.

Após termos esclarecido a origem da pergunta de partida desta pesquisa, adiante, abordaremos alguns outros aspectos sobre as teorizações produzidas pelo filósofo e historiador Michel Foucault – que serão úteis na discussão dos excertos. Ao longo de sua produção intelectual, pode-se dizer que Foucault teve focos de interesse, teorizou sobre diferentes aspectos da vida e das relações humanas. Um dos seus interesses foi pela forma com que a chamada sociedade disciplinar foi elaborada, produzida. Em resumo, a base da organização da sociedade sai de uma lógica soberana – baseada na figura do rei, um poder centralizado nessa figura – e se torna disciplinar: o poder se dilui, ramifica-se, passa a ser exercido sobre o corpo dos sujeitos, sobre as individualidades, sobre a formação dessas individualidades.

Apesar de o próprio Foucault, em seus cursos de 1970 tenha abordado a temática da seguridade, nem o próprio Foucault nem autores afins acreditam numa superposição. Não há a queda da disciplina para o nascimento de uma sociedade em que apenas dispositivos de segurança estejam agindo entre nós. A disciplina continua a co-existir, continua a ter suas

técnicas e estratégias utilizadas, reatualizadas – afinal, suas ferramentas são úteis, continuam a produzir subjetividades interessantes no momento atual.

Ainda sobre a disciplina: na prisão, nas oficinas, nas escolas, Foucault (1987) percebeu que as técnicas disciplinares objetivavam alcançar certa formação de sujeitos: (re) incorporar o sujeito à sociedade, dar a ele um ofício ou o domínio de uma técnica, promover a docilidade, fazê-lo seguir horários, torná-lo útil e normalizá-lo. Para isso, a estratégia de observação e vigilância do panóptico funcionava muito bem para que tais efeitos de subjetividade fossem alcançados.

A disciplina, ainda, é produtora de individualidades: lança o olhar sobre o “um” e o diferencia; torna a individualidade um “objeto descritível e analisável” (FOUCAULT, 1987, p.158). Há uma observação constante, definição do que deve ser feito, delimitação de tempo e espaço, formas de exames, entre outros. A forma de avaliação do acadêmico que se envolve com extensão pode ser entendida como uma forma de exame: esta, por sua vez, produz efeitos. Técnicas como a do exame/da avaliação são úteis na medida em que definem certos comportamentos esperados para os sujeitos e que, por sua vez, seguidos ou não, geram formas de classificação: produz-se “todo um saber individualizante” (FOUCAULT, 1987, p.104), nas mais diversas formas (relatórios, descrições, pareceres, fichas, agendas, entre outros).

Conforme Menezes (2008, p.30), a instituição escolar – sendo a universidade uma instituição similar: por ser de ensino, de formação de subjetividades – está “no nível daquelas que se servem das tecnologias e dos dispositivos de poder”. Servem-se, põem tecnologias e dispositivos em funcionamento. Sendo assim, destacar disciplina nesta seção se faz necessária, na medida em que, na discussão dos dados ela será retomada: disciplina serve de apoio ou na disciplina se inscrevem os processos avaliativos – a disciplina pode ser um fundamento para pensarmos nossas relações, um mecanismo interno de regulação do discurso que, antes disso, regula ou orienta nossa forma de pensar.

Sobre avaliação (ou a ação de avaliar), essa pode, ainda, ser entendida como um efeito de poder para os que assumem posições. Em outras palavras, antes de poder proferir/evocar verdades, lugares têm de ser assumidos, posições, funções, para que, então, o poder possa atuar/gerir relações, produções de subjetividades, condutas próprias e alheias. Costuma-se pensar no poder como alguém que o detém e o investe sobre outro (s). Contudo, esquece-se de um processo mais sutil: a responsabilização dos sujeitos que devem apresentar certo resultado. Em outras palavras, assumir uma posição de poder – no caso, de docente – implica assumir um lugar de responsabilidades, principalmente com os resultados: sejam essas mudanças na realidade ou nas subjetividades.

Apesar de assumirem posições, não são esses sujeitos que produzem os critérios de avaliação. Estes vão ao encontro da norma (do normal/adequado/esperado), de critérios pré-estabelecidos e, a partir dessa norma, pode-se colocar em funcionamento a avaliação enquanto uma operação de ordenamento ou, ao menos, uma tentativa de ordenamento. Há uma operação de “aproximação, comparação e classificação [...] [que] parecem naturalmente necessárias” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.959).

Para Foucault, há algo que não se pode deixar de considerar ao se falar em exames ou em avaliações. Para o autor (1987, p.160), a avaliação ou o exame “está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. Processos formativos são potencializados por processos avaliativos.

Retornando um pouco a questão de assumir uma posição, para Foucault, há dois processos necessários e correspondentes: “[1] fixação dos papéis para os sujeitos que falam [...] [2] e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes” (FOUCAULT, 1987, p.44-45). Ao assumir uma posição discursiva, há poderes e saberes correspondentes. Dessa forma, assumir uma posição como a de docente, permite a esse sujeito pôr em jogo ou movimentar poderes e saberes – antes disso, são eles próprios atravessados pelo poder: “ao mesmo tempo se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. E se os indivíduos são capazes de exercer o poder é porque o poder os atravessa” (VEIGA-NETO, 2006, p.24). Por isso a avaliação é entendida como um efeito de poder. Um efeito de poder produzido por esse assumir papéis: de *sujeito do conhecimento* (por parte do docente) e de *ser conhecido* e *ser objeto de discurso* (por parte dos discentes).

Para exercerem o poder, precisam se tornar sujeitos. Veiga-Neto e Traversini (2009, p.15) sugerem que as pesquisas de Foucault que se interessam por governo, de si e dos outros, têm como objetivo “descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito”. Consideramos que analisar processos avaliativos vai ao encontro dessa recomendação dos autores: é um modo pelo qual se torna sujeito – por parte dos que avaliam e dos que são avaliados. Vai ao encontro disso, ainda, na medida em que consideramos esses processos avaliativos como uma das ferramentas (no caso, disciplinar) de conduzir o outro. Pode-se entender que a Educação tem, em si, essa pretensão. Ela e suas estratégias têm por razão ou justificativa conduzir, levar, encaminhar os sujeitos para dentro de formas de existência desejadas, esperadas e benquistas socialmente na Contemporaneidade.

Os conceitos até aqui abordados servirão como ferramentas para a análise dos excertos, retomando o objetivo: analisar o discurso acerca da avaliação do acadêmico de

extensão. Observaremos pontos que podem ser discutidos com base nas teorizações acima abordadas. O que nos levará a apontar alguma possível resposta para a pergunta de partida: que mecanismos internos e externos regulam as respostas dadas por professores a um formulário institucional?

### **Avaliação do acadêmico de extensão**

Passemos agora à discussão de alguns excertos retirados de Projetos de Extensão (PE). Todos os excertos foram digitados rigorosamente de acordo com os originais.

PE1: O coordenador do projeto acompanhará as atividades desenvolvidas pelo bolsista diretamente, orientando-o sempre que necessário  
PE2: Com a peça elaborada, encaminhará ao professor coordenador para correção. O professor corrigirá e se tiver mudanças, o aluno as efetuará  
PE9: O trabalho do estudante é acompanhado de perto pela coordenadora do Projeto, que avalia seu desempenho no cumprimento das atividades, principalmente em relação aos requisitos exatidão e articulação de informações.

Nos três PEs acima, o foco está nas atividades: orientação das atividades (PE1), elaboração e correção das peças (PE2) e cumprimento das atividades, com exatidão e articulação das informações (PE9). Supervisão e correção da atividade, da técnica, há um jeito certo para ser feito, focando-se na exatidão; esse jeito certo quem conhece é o coordenador. Essa descrição vai ao encontro do que Foucault observou, principalmente, nas oficinas: aqui há uma avaliação/correção da técnica, o objeto a ser produzido.

Tal objetivo ou resultado esperado vai ao encontro do modelo de educação atual, ou melhor, a extensão é uma das formas de educação. Há, portanto, uma regulação interna do discurso, na medida em que vai ao encontro de um modelo de educação produzido e desejado socialmente, vai ao encontro da racionalidade do momento presente: apesar de que o domínio de técnica ser algo antigo, já observado por Foucault nas oficinas – abordado em seu livro *Vigiar e Punir* –, a Contemporaneidade ainda necessita da técnica, de certas atividades bem exercidas por parte dos integrantes. A disciplina é voltada para o “um” (para um corpo específico); porém não deixa de alcançar o todo, ordenando os corpos, dando-os uma função (ou funções) no corpo social.

Por parte do docente que formulou o excerto acima, além do que é imposição do próprio discurso, há também aspectos externos que regulam o que é dito: um sujeito assume a posição de quem conhece. Nesse nível, interessa observarmos a presença do poder regulando o dito, portanto, podemos entender que o lugar assumido, ou seja, o lugar de docente, numa

instituição dada, ao falar de um processo específico, também regula o dizer. Para Foucault, o poder nunca cai somente sobre o que será educado/disciplinado. Cai também – ou mais intensamente – sobre aquele que conduz o outro. Há uma responsabilização pelos resultados que serão produzidos no corpo e na conduta do sujeito conduzido.

Passemos a outros excertos:

|  |
|--|
| PE7: A avaliação do desempenho do bolsista se dará pela assiduidade, pontualidade, iniciativa, qualidade do trabalho realizado, organização e civilidade.<br>PE2: mensalmente [a professora orientadora] encaminha [...] o relatório de atividades, especificando as atividades desenvolvidas, avaliação da assiduidade/pontualidade do aluno, bem como a ética profissional, a iniciativa no desempenho das atividades e a interação grupal |
|--|

Nesses enunciados, o foco que antes (no PE1 e PE2) estava nas atividades, agora está em certo comportamento, em certa conduta por parte do acadêmico. Uma avaliação que dirige seu olhar, antes voltado ao objeto – à atividade, ao fruto do trabalho – para outro objeto: o corpo do acadêmico, torna-o “objeto descritível e analisável” (FOUCAULT, 1987, p.158).

O docente encaminhará o relatório. Desconhecemos que essa seja uma exigência da instituição. É opção do docente enviar relatórios frequentes; o que promove “todo um saber individualizante” (FOUCAULT, 1987, p.104), característica da disciplina. Compreendemos que o docente, neste caso, intermedeia, não é ele propriamente que se diz avaliador. Os critérios são “dele”<sup>2</sup>, mas prefere encaminhar a avaliação. Dessa forma, percebemos que o docente também é servidor no processo de avaliação, assim como não entendemos a instituição como criadora dessa avaliação. Como dito, há a regulação interna ao próprio discurso. Em outras palavras, os critérios são socialmente aceitos, desejados, benquistos.

Ainda, sobre aspectos externos de regulação, na medida em que um sujeito pode avaliar outro (e não vimos nada institucionalizado que refletisse o inverso, ou seja, o segundo sujeito avaliando o primeiro), em nosso ponto de vista, instaura-se uma relação assimétrica. Talvez porque a ideia da relação professor-aluno esteja muito vinculada à ideia de detentor-receptor de conhecimento – e quem tem conhecimento avalia<sup>3</sup>, enquanto o outro é objeto de conhecimento. A essência da pedagogia moderna é a crença em dois sujeitos específicos e indispensáveis: o que ensina/educa/sabe e o que aprende/é educado/não sabe. Uma característica que, para Foucault, surge com o poder pastoral: não havia entre os Gregos,

---

<sup>2</sup> Ao usarmos *dele*, não queremos dizer que é criador isolado: ele evoca critérios os quais são mais úteis aos objetivos formativos – estratégias.

<sup>3</sup> As formas de avaliação não receberão o aprofundamento merecido; não desejamos entrar na discussão dos **tipos de avaliação** que podem ser percebidos nesses dizeres. O que se pretende neste momento é observar algumas formas de acompanhamento, avaliação, classificação, vigilância dos indivíduos.

dessa forma. Aparece principalmente com a confissão do cristianismo: um sujeito conduzido por outro (FOUCAULT, 2008b).

Não queremos enxergar nisso uma anomalia. As relações são comumente assimétricas, principalmente no meio educacional. Para Veiga-Neto (2006, p.21), tais relações de poder “visam a dominação do(s) outros(s) segundo uma racionalidade própria”. Há algo maléfico nisso? O mesmo autor (2006, p. 30, grifos no original) explica que tal poder atravessa a educação, pois:

Não há nem mesmo como imaginar uma cultura, qualquer cultura, sem ações continuadas e minuciosas “daqueles que já estavam aí” sobre “aqueles que não estavam aí”, de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores e tudo o mais que compõe uma cultura e que “já estava aí”

Apesar de os acadêmicos de Extensão não serem “recém-chegados” em determinada cultura (crianças), ainda assim, há saberes, crenças, práticas, os quais eles podem incorporar ao seu modo de vida – ainda há uma cultura, um modo de ser a incorporar: uma cultura acadêmica/extensionista, um modo de ser específico. Sempre há o que aprender com os que “já estavam aí”. Em outras palavras, é com base na educabilidade, ou seja, com base no fato de o sujeito ser tomado como educável, que se pode colocar em ação a governamentalidade<sup>4</sup>, a gestão das condutas (SILVA e FABRIS, 2010).

Passemos para outros dizeres dos docentes. Abaixo, podemos observar um mecanismo de classificação dos indivíduos através do processo avaliativo:

PE11: Todos os acadêmicos serão avaliados através de critérios pré-estabelecidos. Estes critérios contemplam responsabilidade, assiduidade, apresentação pessoal, habilidade técnica, iniciativa para propor ações, relação profissional e de trabalho em equipe. Os acadêmicos receberão um conceito a cada trimestre pelo seu desempenho [...]: MUITO BOM, BOM, REGULAR, DEFICIENTE E MUITO DEFICIENTE. Caso o acadêmico atinja o conceito DEFICIENTE ou MUITO DEFICIENTE em mais de um critério avaliado este será desligado do projeto.<sup>5</sup>

Foucault estudou processos de classificação, como os exames. Ele os percebeu dentro de escolas, oficinas, prisões e no exército. Essas avaliações classificatórias podem ser úteis para controlar a ação dos sujeitos “por medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência” (FOUCAULT, 1987, p.160). A norma marca o que é desejável e normal, enfim, os comportamentos esperados – a norma, ainda, rege internamente o discurso. Uma vez com a norma estabelecida – esta sempre passível de alterações –, um conjunto de técnicas para levar,

---

<sup>5</sup> Enfatizamos: digitado rigorosamente conforme o original.

para encaminhar o sujeito em direção à norma pode ser empregado. Técnicas discursivas e não-discursivas encaminhando o sujeito, fazendo-o se mover dentro de uma *rota*, de um *caminho*, de uma *racionalidade*.

Ainda, esse tipo de avaliação classificatória, em termos de bom ou deficiente, lembra-nos os processos avaliativos no mercado de trabalho. O empregado que for deficiente sabe – já está socialmente acordado – que poderá ser demitido, desligado da empresa. Compreendemos que essa forma de avaliação tem a lógica de mercado, não só por poder ser desligado, mas também pelos próprios critérios pré-estabelecidos.

Avaliações que utilizam critérios como “bom” a “muito deficiente” são classificações talvez pautadas na possibilidade de liberdade. O que se quer dizer com isso? Veiga-Neto (2006, p. 25) compreende que “só há poder se houver alguma chance racional de deslocamento e fuga ou escape”. Assim sendo, esse poder que classifica os sujeitos é um meio de controlar as condutas, poderia ser considerado uma estratégia de poder para não permitir a fuga ou o escape. Ainda conforme Veiga-Neto (2006, p.20), estratégias de poder podem ser entendidas de algumas formas, uma delas destacamos aqui: “uma escolha racional de meios para atingir um fim”. Tal fim consideramos ser a formação esperada/idealizada e a conduta ideal de um acadêmico/extensionista: estratégias que visam agir positivamente sobre a ação e conduta, levando o acadêmico a se enquadrar ao “MUITO BOM, BOM, REGULAR” (conforme excerto acima). A avaliação é uma estratégia para alcançar um fim.

É somente o docente que exerce a avaliação ou a condução dos acadêmicos? Em um momento, isso parece querer ser dividido com a comunidade:

PE3: Será feita avaliação do desempenho do acadêmico através de relatório elaborado e consulta à comunidade sobre o interesse e continuidade com o trabalho.

Nesse enunciado não é a atividade de Extensão que será avaliada pela comunidade, em termos de interesse pela continuidade ou não. É o acadêmico que será avaliado por esse interesse ou não da comunidade. Consideramos que há uma responsabilização bastante grande do acadêmico: se a comunidade não desejar continuar, seu desempenho será avaliado por isso. Assim sendo, o acadêmico terá de se esforçar para que a comunidade goste da atividade de Extensão. Há, aqui, uma materialidade discursiva que, por sua vez, pode produzir um efeito prático, um efeito no nível da conduta nos acadêmicos. Por esse motivo, discurso e prática são tão intimamente ligados: o discurso responsabiliza o sujeito e, esse, por sua vez, é impelido a se inclinar a essa verdade, conduz a si mesmo com base no objetivo advindo de outro sujeito.

A avaliação é, aqui, dividida entre docente e comunidade – afinal, o que está em pauta não é apenas o projeto, mas, também, o desempenho do acadêmico – e, ainda, esse tipo de avaliação (efeito de poder), exercida pelo docente e apoiada pela instituição, imprime uma força sobre a ação de outra pessoa, o acadêmico. Poder, para Foucault, também tem essa tônica: ação sobre a ação de outra pessoa. Essa forma de avaliação é voltada para certa conduta do acadêmico com relação à comunidade – pois esta precisa ter interesse na continuidade do trabalho.

Assim sendo, não apenas condições externas e internas regulam o discurso. Há, ainda, um outro processo: o discurso altera as condições extralinguísticas, ou seja, as atitudes, a conduta, a forma de o sujeito conduzir a si mesmo num processo específico. Vale ressaltar que não há como prever de que forma o sujeito irá se relacionar com essa verdade. Pode tomá-la e se inclinar a ela, como pode, também, estabelecer uma postura de contraconduta (FOUCAULT, 2008b) que, para Foucault, são sutis formas de resistência. Neste breve artigo estamos, portanto, discutindo o que foi materializado no discurso dos docentes e alguns possíveis efeitos. Porém, prever qualquer resultado seria desacreditar na possibilidade de os sujeitos produzirem contraconduta ou, ainda, intervirem inclusive na norma, ou melhor, nos critérios de avaliação elaborados pelo docente.

Outros dois excertos de diferentes PEs:

PE12: Participação nas reuniões de trabalho e avaliação com as professoras do Projeto e do Programa de Extensão.

PE5: assiduidade e responsabilidade no cumprimento das ações e nas reuniões da equipe; pontualidade nas atividades; aplicação do conhecimento teórico-prático em situações reais; apresentação dos relatórios; integração com acadêmicos de diferentes cursos na equipe; cumprimento das propostas individuais; desenvolvimento da **análise crítica** da realidade; integração de conhecimentos em uma proposta interdisciplinar; **participação propositiva no planejamento e avaliação das ações**; participação em seminários e oficinas; envolvimento em processos científicos e investigativos a partir de metodologias de pesquisa; participação em processos de produção acadêmica e divulgação como artigos científicos, eventos, programas de TV [...] Será emitido um conceito de aproveitamento, classificando as categorias acima em três critérios de desempenho: pontos fortes, evidência moderada e pontos fracos. O desempenho será emitido ao final de cada atividade eventual e após um período de seis meses para as atividades de rotina. **Os resultados das avaliações serão discutidos periodicamente com os acadêmicos com o objetivo de aprimorar o seu desempenho** (grifos nossos).

Esses PEs sinalizam para posições-aluno mais ativas no processo de avaliação. O PE12 fala em avaliação *com* as professoras do projeto. No PE5 fala em participação na avaliação das ações. Somente nesses dois PEs aparece a avaliação como meio para o

acadêmico também avaliar, não só o docente ocupa a posição de avaliador, mas divide com o acadêmico (em parte) tal posição. Nos outros PEs, o discente é somente objeto de avaliação, acompanhamento, vigilância.

No PE5, o docente apresenta também mecanismos de controle da conduta: assiduidade, responsabilidade, cumprimento de ações, pontualidade, entre outros. Contudo, no PE5, aparecem informações diferenciadas, como análise crítica da realidade. Independentemente de ser crítica ou não, o docente sinaliza se interessar pela análise que o discente possa realizar da realidade. A nós parece emergir nesse excerto a questão da democracia na educação, da descentralização e da autonomia. Não aparece somente a questão do conhecimento do docente (sujeito de conhecimento) que se direciona ao acadêmico (que não tem determinado conhecimento). Há um outro processo envolvido que chamaríamos, novamente, de responsabilização dos discentes. Quanto maior responsabilidades divididas entre os sujeitos, mais se estimula o comprometimento, ampliando ou maximizando os resultados (tanto nas alterações que se pretende realizar na comunidade, quanto – ou principalmente – o que se produz no corpo do discente: quanto menos necessidade de acompanhamento/avaliação/fiscalização, mais se pode considerar que o sujeito/discente está guiando a si mesmo conforme as normas).

Outro ponto que destacamos do PE5 é a “participação propositiva no planejamento e avaliação das ações”. Esse docente foi além do item 14. Quando este questionava: *14.5 Forma de acompanhamento e avaliação da participação do estudante, se necessário, com a emissão de conceito final.*, esse docente elabora uma “posição-acadêmico” mais participativa na avaliação, não somente um sujeito a ser vigiado, acompanhado, descrito em relatórios e avaliado.

Os resultados das avaliações, no PE5, serão discutidos; novamente assinalando para uma possível relação de via de mão-dupla ou mais participativa por parte do docente. Serão discutidas no intuito de **aprimorar desempenho** – fazendo uso das palavras do excerto –, ou seja, ainda há um “fim”, um ideal formativo e um ideal de conduta movendo tal discussão. Mesmo tendo ressaltado o aspecto mais participativo dos discentes, ainda assim, podemos entender que se trata de uma relação de dominação.

Veiga-Neto (2006, p.23) propõe “chamar de dominação a toda e qualquer técnica de governo de um/uns sobre o(s) outro(s)”. Mesmo que não seja somente objeto de avaliação, mas seja também avaliador, no final, a avaliação pretende “aprimorar desempenho” – conforme pode ser observado na última frase do dizer do docente, acima apresentado –, a conduta e o objetivo formativo (os fins) permanecem permeando os meios. Enquanto tal dizer

aponta para uma discussão dos resultados com os acadêmicos, outros deixam o estudante *ciente da avaliação*, conforme PE abaixo:

PE8: A avaliação do estudante será baseada: empenho em realizar cada proposta; assiduidade e pontualidade no setor; interesse e disponibilidade; cumprimento e qualidade do trabalho realizado. O estudante ficará **ciente da avaliação**, mensalmente, pela coordenação do projeto por meio de diálogo e como forma de orientação (grifos nossos).

De um jeito ou de outro, o que interessa nesta seção é que há o governo ou a governamentalidade atravessando essas relações. São estratégias diferentes, contudo, ambas são úteis ao serem geridas as condutas, podem ser eficazes para a dominação: um ato de conduzir a conduta do outro. Com uma estratégia ou outra, sendo mais em via de mão-única ou dupla, ainda assim, há um conjunto de procedimentos úteis na gestão das condutas alheias.

Para que tal conduta seja produzida, ela antes tem de parecer agradável e tem de ser desejada – procedimentos internos de exclusão. Assim como não foram os docentes que inventaram os elementos que fazem parte da avaliação como pontualidade, assiduidade, domínio da técnica, entre outros pontos observados nos dizeres dos docentes. Por não terem eles próprios inventado a norma é que hoje é possível avaliar alguém por esses elementos; não poderiam avaliar sujeitos por critérios que já não estivessem estandarizados, que não fossem bem construídos, que não fossem inteligíveis e comungados pelo querer social. Isso permite que tais ações de uns sujeitos sobre os outros sejam mais que compreendidas, sejam aceitas e desejadas. É necessário que tais elementos já tenham sido produzidos como desejáveis, como norma.

Para finalizar, como um dos processos externos de exclusão, não podemos deixar de levar em consideração o contexto de produção das respostas dos docentes ao item. É um contexto, uma circunstância em que ele próprio está sendo avaliado, seu projeto está sendo avaliado – pode ou não ser aprovado pela instituição. Sendo que, esta, perguntou a ele – por um item específico e claro – por qual forma de avaliação o aluno – que estará sob sua orientação/coordenação – será submetido. Ele precisa ter uma resposta a essa provocação. Não pode deixar de demonstrar que é capaz de ser um formador de subjetividades, que é capaz de conduzi-las por procedimentos avaliativos ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão. Ele próprio é responsabilizado ao preencher o formulário. Sobre ele é que o poder, primeiro, é investido.

## Considerações finais

Este artigo refere-se a um recorte de pesquisa. Procuramos analisar o discurso acerca da avaliação do acadêmico de extensão. Observamos o imperativo por domínio da técnica (ela deve ser dominada pelo aluno); compreendemos que o lugar de docente, numa instituição dada, ao falar de um processo específico, também regula o dizer (mecanismo externo de regulação); observamos que no discurso aparece um sujeito/aluno descritível, analisável (o que vai ao encontro da regulação ou da racionalidade disciplinar, que separa e individualiza os sujeitos); relações assimétricas que regem a educação também estão presentes no discurso de avaliação do acadêmico de extensão; observamos a presença da norma, servindo de referência para regular internamente, ou seja, os critérios selecionados como bons para a avaliação do aluno; compreendemos que os critérios de avaliação podem ser uma forma de condução das condutas de si e dos outros; responsabilização dos sujeitos: do que avalia e do avaliado; entre outras compreensões ou leituras dos excertos.

Respondendo, após essa análise, a pergunta de partida que era: que mecanismos internos e externos regulam as respostas dadas por professores a um formulário institucional? Como mecanismos inteiros, destacamos na análise: os critérios utilizados na análise, a norma utilizada como referência, o modelo de educação atual. Como mecanismos externos: a tomada de posições por parte do docente e, ao mesmo tempo, esse também tem seu discurso e sua ação regulada por tal posição assumida; a relação assimétrica entre professor aluno; a responsabilização dos sujeitos; a responsabilidade com os resultados – esses tendo que ser visíveis; entre outros.

Não entendemos que a avaliação fique apenas no nível de avaliação da atividade desenvolvida ou de desempenho. A avaliação acaba sendo a avaliação de sujeitos: paralelamente à avaliação da atividade, há a avaliação dos sujeitos – por meio da norma, do ideal. Um processo bastante sutil e quase não percebido ao se falar em Extensão Universitária.

Certamente os dados coletados dizem respeito a uma realidade específica, bem local, a uma instituição. Contudo, a avaliação, em outros contextos, pode não ser feita ou prometida em formulários nos quais o docente se compromete. Apesar disso, processos de avaliação podem ocorrer de forma ainda mais sutil e discreta. Difícil é pensarmos em processos educativos (ou papéis de professor/aluno) sem pensarmos em processos avaliativos. Não é porque esses processos são comuns que eles não possam ou não devam ser postos em discussão/análise.

## Referências

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

MENEZES, A.B.N.T. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: JÚNIOR, D. M. A.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, R. R. D; FABRIS, E. T. H. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n.44, maio/ago. 2010.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-063, out. 2007. Disponível em: << <http://www.cedes.unicamp.br>>>.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Apresentação - Por que Governamentalidade e Educação? **Educação e Realidade**. v. 34, nº. 2, mai./ago. 2009, p. 13-19.