

PARRHESÍA: O FRANCO-FALAR NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

Marcos Aurelio Zanlorenzi¹
Universidade Federal do Paraná - UFPR
marcos.zan@terra.com.br

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência na área de avaliação do processo de ensino e aprendizagem realizada no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR Litoral, mais especificamente no curso de Licenciatura em Ciências. A experiência é problematizada a partir de uma perspectiva teórica foucaultiana, com recorte na noção de *parrhesía*, do franco-falar, analisada por ele nos anos de 1982 a 1984. A fim de uma melhor compreensão da experiência, o texto também é composto pela descrição, ainda que breve, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral, bem como do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (PPC).

Palavras-chave: Autoavaliação; *parrhesía*; verdade.

1. Introdução

Vestibular, câmeras de vigilância, ênfase nos conteúdos programáticos, sinal entre as aulas, provas e, porque não dizer, aulas, entre outros, são elementos de uma educação que há muito sobrevive na UTI à base de respiradores artificiais e desfibriladores. A resistência da sociedade e, o que é pior, de grande parte da comunidade acadêmica quanto à urgente necessidade de mudança de rumos para a educação, juntamente com problemas de ordem epistemológica oriundos de um modelo de racionalidade herdado desde o século XVI e consolidado no século XIX, estão entre os responsáveis pela manutenção dessa situação.

Nesse contexto, o surgimento de propostas pedagógicas como a da UFPR Litoral se constituem em possibilidades de transição daquilo que Boaventura de Souza Santos chama de paradigma dominante da ciência moderna, para o paradigma emergente, denominado por ele como “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2011, p.16). Elemento intrínseco a qualquer proposta pedagógica, a avaliação nessa perspectiva de transição deve também prever uma ruptura em seu processo de mudança de paradigma.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, linha de pesquisa Educação Matemática e professor adjunto da UFPR Setor Litoral.

É nesse sentido que este texto tem o objetivo de relatar uma experiência, na área de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que venho realizando na UFPR Litoral, mais especificamente no curso de Licenciatura em Ciências. Para situar os leitores, primeiramente descrevo, de forma abreviada, o Projeto político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral e como está organizado o seu sistema de avaliação e, em seguida, a metodologia utilizada pelo curso de Licenciatura em Ciências, sua articulação com o PPP da instituição e o sistema de avaliação nele proposto.

Na sequência entendo ser importante esclarecer o significado da noção de *parrhesía*, analisada por Michel Foucault nos seus três últimos cursos proferidos no *Collège de France*, nos anos de 1982 a 1984, visto que é esta noção que problematiza a experiência relatada. O texto encerra – mas não se esgota – no relato propriamente dito da experiência e em algumas (in)conclusões.

2. O processo de avaliação no contexto do PPP da UFPR Litoral

A UFPR Litoral por meio de seu PPP teve, desde sua gênese, não apenas a intenção de ampliar o número de vagas no ensino superior – fato este que, por si só, já teria uma importância significativa para uma região na qual o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos seus sete municípios são os menores do Estado – mas, teve principalmente o objetivo de operacionalizar uma proposta de projeto que, a partir de uma concepção de educação anti-hierárquica

[...] toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade” (UFPR, 2008, p.06).

Para tanto, o PPP foi desenvolvido articulando seu currículo em três grandes fases:

[...] 1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos (UFPR, 2008, p.07).

Cabe destacar que, apesar de apresentadas de forma fragmentada, na prática as três fases acontecem de forma dinâmica, respeitando os tempos de cada sujeito. Os módulos, por sua vez, se articulam entre si e são desenvolvidos a partir de projetos que trabalham, além dos conteúdos específicos de cada curso – conteúdos esses que não se constituem como fins em si do processo de formação, mas meios que se organizam em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica – também atividades como, por exemplo, o reconhecimento do litoral, a construção e/ou fortalecimento do processo de autonomia e de crítica à heteronomia, entre outros.

Com isso busca-se o desenvolvimento integral dos sujeitos e coletividades envolvidos, por meio de uma perspectiva educativa emancipatória e de protagonismo que rompe com a concepção disciplinar e fragmentada de conhecimento. Diante desse quadro é de se esperar que o processo de avaliação, de forma coerente com a metodologia utilizada, também rompa com o paradigma dominante. Entretanto, de forma bastante abrangente, o PPP orienta para a utilização de uma avaliação “processual de múltiplos objetivos, através de indicadores progressivos” (UFPR, 2008, p.32), utilizando como referência os seguintes conceitos: APL – Aprendizagem plena, que indica os estudantes que alcançaram com destaque os objetivos propostos no semestre; AS – Aprendizagem suficiente, que indica que os objetivos foram atendidos satisfatoriamente; APS – Aprendizagem parcialmente suficiente e AI – Aprendizagem insuficiente, que indicam que os objetivos de aprendizagem não foram alcançados suficientemente, apontando a necessidade de um acompanhamento durante um tempo ampliado.

Dessa forma, apesar de estabelecer os conceitos e suas significações o PPP deixa a cargo de cada curso construir, de forma autônoma, uma proposta de avaliação que melhor atenda suas necessidades e especificidades, desde que coerente com os princípios do PPP. Como a experiência que será relatada ocorreu no curso de Licenciatura em Ciências entendo ser importante conhecer como o processo de avaliação é proposto em seu PPC.

3. A proposta de metodologia e avaliação no curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral

Compreendendo que a avaliação e a metodologia devem caminhar lado a lado, apresento, ainda que de forma sucinta, como o curso de Licenciatura em Ciências articula esses dois elementos curriculares.

Primeiramente é preciso ter claro que, de forma coerente com os princípios do PPP, a proposta do curso considera indispensáveis os saberes das populações tradicionais e não-tradicionais no processo de formação de indivíduos com identidades próprias e capazes não apenas de conviver num mundo repleto de diversidade, mas principalmente de desenvolver ações transformadoras da realidade local/regional quando se fizer necessário. Daí a necessidade urgente de se ressignificar o espaço acadêmico de modo que ele possa, efetivamente, contribuir para a formação desses sujeitos. Para tanto,

[...] o Curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral da UFPR utiliza, preferencialmente, a metodologia de Ensino por Projetos. O ensino por projetos visa a modificação do espaço acadêmico tradicional, transformando-o num espaço interativo, aberto às suas múltiplas dimensões e realidades. O trabalho por projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Adquirir conhecimentos deixa de ser simplesmente um ato de memorização, e ensinar deixa de ser a mera transmissão de conhecimentos prontos. Neste entender, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, portanto, impossível de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deste processo (UFPR, 2011, p.19).

Por essa característica, a metodologia por projetos não apenas articula diferentes áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, como implica em momentos de aprendizagem que extrapolam o tempo e o espaço físico da sala de aula e da universidade, na medida em que não é mais possível pensar a formação do estudante apenas como uma atividade intelectual. Trata-se de um processo complexo no qual o estudante deixa de ser um aprendiz do conteúdo de apenas uma determinada área do conhecimento – comumente isento de significado para ele – para se apropriar de um conjunto de saberes, acadêmicos e populares que, imbricados entre si, contribuem para a formação de um sujeito cultural.

A Educação Matemática, nesse contexto, aparece subsidiando a decodificação e interpretação dos saberes tradicionais e não-tradicionais e contribuindo na aproximação desses saberes com os saberes acadêmicos. É por isso que a experiência aqui relatada não se limita à avaliação em Matemática, mas à construção do conhecimento de um modo mais amplo, onde o conhecimento matemático se insere como um dos elementos desse processo.

Uma metodologia com esse grau de complexidade exige uma avaliação diferenciada. Nesse sentido, o projeto do curso afirma que

A avaliação semestral da aprendizagem dos estudantes do Curso segue os princípios do Sistema de Avaliação do Setor Litoral da UFPR, o qual se centra em processos com múltiplos objetivos, através de indicadores progressivos. O Processo de Avaliação é coordenado por professores mediadores dos projetos de aprendizagem, pela Câmara do Curso, pelos mediadores das Interações Culturais e Humanísticas e pelos mediadores de projetos de estudos da turma. É obrigatório que cada discente apresente semestralmente um portfólio em que são detalhadas as atividades realizadas em cada eixo pedagógico (ICH, PA e FTP) (UFPR, 2011, p.22).

Ou seja, da mesma forma que o PPP, o projeto do curso dá autonomia para que os professores mediadores, comumente em conjunto com os estudantes, estabeleçam o processo e os critérios da avaliação, desde que em coerência com a metodologia e objetivos do curso. É nesse sentido que venho desenvolvendo e aplicando o processo de avaliação que relato neste trabalho. Entretanto, para que ele fique mais claro entendo ser necessário tratar um pouco da noção de *parrhesía*, que o problematiza.

4. A noção de *parrhesía* para Michel Foucault

Foi no seu curso “*A Hermenêutica do Sujeito*”, ministrado em 1982, que a noção de *parrhesía* surge nos escritos de Foucault pela primeira vez. E surge no bojo do desenvolvimento de uma história das práticas de si ou, melhor dizendo, de uma genealogia do cuidado de si. Assim, apesar de o foco principal ser o cuidado de si, ele aproveita para apontar o caminho dos seus próximos dois cursos, em 1983 e 1984, respectivamente intitulados de “*O Governo de Si e dos Outros*” e “*A Coragem da Verdade*”, nos quais essa noção se configura como objeto de minuciosas e exaustivas análises. Assim, este texto não tem o objetivo de aprofundar o conceito de *parrhesía*, mas apenas dar uma breve noção, suficiente para a compreensão de sua utilização na fundamentação da proposta de avaliação experienciada.

Essa breve noção passa pela compreensão de que Foucault vê a *parrhesía* como sendo utilizada de diversas formas em diferentes contextos e é entendida como o franco-falar, a franqueza, o dizer-verdadeiro, o tudo-dizer, a liberdade da palavra, entre outras utilizações. Contudo, mais que um termo polissêmico, ele se constitui como uma prática de si, uma atitude ética de um lado e um procedimento técnico de outro. De um modo bastante abrangente a *parrhesía* pode ser considerada como a “abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é

verdadeiro” (FOUCAULT, 2004, p.440), ou ainda “a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer (FOUCAULT, 2004, p.440).

Assim, a *parrhesía* se apresenta como uma noção que permite que a verdade seja enunciada – não a verdade como uma meta a ser atingida, uma verdade imposta, mas uma verdade vivida, a verdade como uma ferramenta que permite o deslocamento do sujeito no sentido de sua reconstrução, ou seja, é uma noção que tem a capacidade de problematizar nossa relação com a verdade e, portanto, é um conceito difícil de ser descolado do pensamento sobre a ética e sobre as estéticas da existência.

Penso que, em linhas gerais, com isso é possível termos uma ideia da noção de *parrhesía*. Durante o relato retornaremos a outras importantes questões ligadas a ela.

5. A *parrhesía* como princípio do processo avaliativo: uma experiência no litoral paranaense.

Antes de iniciar o relato propriamente dito, entendo ser necessário esclarecer o significado que o termo “experiência” assume neste trabalho. Assim, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Dessa forma, um mesmo acontecimento não pode ser vivido, na forma de experiência, por mais de uma pessoa, na medida em que se trata de algo singular, individual, que nos marca, que nos transforma e, assim, nos constitui enquanto sujeitos. Nesse sentido, o sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p.24). Por isso, o relato em si jamais representará a experiência em toda sua complexidade. É por isso que busco ao menos apontar algumas dessas marcas, desses vestígios, enfim, algumas forças que deram, para mim, significado à experiência que passo a relatar.

O processo foi trabalhado com duas turmas de ingressantes do curso, durante o período de um ano em cada turma, ou seja, como o currículo é semestral, foi realizado em quatro oportunidades e, com pequenas variações, tem início já nas duas primeiras semanas

de aulas, após uma interessante dinâmica de apresentações onde todos, estudantes e professores², relatam suas trajetórias de vida, suas motivações e suas intencionalidades em relação a essa nova etapa que se inicia. Com isso busca-se, desde o início, a constituição de uma coletividade em sala de aula, visto que a metodologia por projetos implica na construção coletiva do conhecimento. Constituir essa coletividade é fundamental para a avaliação proposta, não apenas porque tanto a construção do conhecimento, como a avaliação são coletivas, mas principalmente porque para a prática da *parrhesía*, para o franco-falar, a relação com o outro é imprescindível.

Em seguida, a organização curricular do curso é apresentada aos estudantes que podem escolher qual módulo trabalharão naquele semestre. Isso é possível porque não há pré-requisitos, sendo que a única exigência é que a turma deve percorrer todos os módulos ao longo do curso. Módulo escolhido, o próximo passo é, a partir da ementa, coletivamente elencar alguns temas aos quais os estudantes se agruparão por interesse, a fim de desenvolverem projetos que, quando possível, voltam-se para a intervenção na realidade local.

Isso feito, o grupo estabelece os objetivos que pretendem atingir até o final do semestre. Com os objetivos listados chega o momento de elencar as ações necessárias para atingi-los. É esse conjunto de elementos formado pelos objetivos e ações que constituem os critérios de avaliação e que são constantemente revisitados ao longo do semestre, a fim de se verificar se não foram sub ou sobre dimensionados e, assim, corrigir a caminhada, se for o caso. Nesse período o grupo também discute as formas de compartilhamento das pesquisas, individuais e coletivas, que serão realizadas durante o semestre. Comumente isso se dá na forma de seminários e rodas de conversa onde, além de os colegas contribuírem com sugestões para os projetos, esse espaço também se constitui em um espaço de avaliação onde todos tomam conhecimento do que está sendo feito por cada um. Cabe lembrar que, como o projeto do curso prevê a obrigatoriedade de cada estudante construir um portfólio, também existem alguns momentos de apresentação dos mesmos, a fim de que todos saibam como está se dando essa construção e em que momento cada uma se encontra.

Em todos esses processos, bem como em outras decisões que envolvam o coletivo, o falar francamente, a *parrhesía*, está sempre presente. Contudo, é ao final do semestre que

² Cada turma é acompanhada, nos três dias semanais em que os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) são trabalhados, por três professores mediadores que, dois a dois, se alternam a fim de auxiliar na articulação dos conteúdos necessários aos projetos.

sua prática se potencializa. É o momento em que cada estudante, balizado pelos critérios construídos coletivamente, publicamente se atribui um conceito e o justifica. Em seguida, abre-se a palavra para o grupo, que pode falar sobre a participação do estudante que está se autoavaliando e sugerir, ou não, uma mudança de conceito. Isso é fundamental porque

Como ninguém é bom juiz de si mesmo, cada qual deve escolher alguém, um outro, que lhe fale francamente. Mestre, guia, diretor, é ele quem fala. Em Filodemo³, o trânsito de quem fala a quem escuta estabelece vínculos de caráter prioritariamente comunitário. A fala franca do guia torna-se modelo da relação que os discípulos devem ter uns com os outros de modo que também eles falem francamente entre si, com benevolência e amizade (MUCHAIL, 2011, p.118).

Assim, se evidencia a importância da figura do outro no processo de autoformação, na medida em que “não posso ser chamado a alcançar uma certa verdade de mim mesmo a não ser por um outro que me exorta e me arranca de uma alienação primeira” (GROS, 2004, p.156). Como exemplo cito duas das várias situações ocorridas nesses momentos. Na primeira situação o estudante, após falar sobre como percebia sua aprendizagem individual e sua participação na aprendizagem do coletivo, atribuiu-se o conceito AS, que foi contestado por vários colegas, pois, segundo eles, por conta das várias ausências não justificadas ao grupo e pela precariedade das apresentações (do portfólio e das pesquisas individual e coletiva), entendiam que o conceito deveria ser APS. Contudo, como a prerrogativa do conceito é do estudante que está se autoavaliando, ele optou por manter o conceito inicial, apesar dos argumentos dos colegas. Isso é passível de acontecer se considerarmos que o tempo necessário para a apreensão dos processos é diferente para cada indivíduo. Nesse caso, o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta estão em desacordo. Comumente, quando isso acontece, inicia-se uma nova bateria de questionamentos por parte do grupo, entretanto, não mais no sentido de mudança de conceito, mas de saber em que medida, no semestre seguinte, o colega irá se empenhar em melhorar sua contribuição. Esse é um ponto de extrema importância porque uma das eficácias esperadas do discurso *parrhesiástico* é que ele produza transformações naquele a quem é dirigido, ou seja, o discurso *parrhesiástico* tem como uma de suas funções *instrumentalizar*, por assim dizer, o sujeito com as condições necessárias para que ele transforme discurso em ação.

³ Aqui, a autora faz referência a uma passagem da aula de 10 de março de 1982, do curso “*A Hermenêutica do Sujeito*”, ministrado por Foucault.

Na segunda situação que escolhi como exemplo o estudante também se atribuiu o conceito AS, contudo, a contestação dos colegas foi no sentido oposto, pois entendiam que ele deveria receber o conceito máximo (APL). Um dos argumentos que mais chamou a atenção nesse caso foi o de uma colega que justificou o aumento do conceito não apenas por conta do que ele apresentou e contribuiu em sala de aula, mas também por sua contribuição em outros espaços da universidade e até fora dela, fato esse que, segundo a estudante, não acontecia no semestre anterior. Essa fala foi bastante significativa, na medida em que trouxe elementos externos à sala de aula e ao ambiente acadêmico praticamente impossíveis de serem considerados pelo professor numa avaliação centrada apenas nele e pautada apenas por questões ligadas ao conteúdo. Ou seja, esse procedimento pode oportunizar uma avaliação mais ampla dos processos de construção do conhecimento por parte dos estudantes. Além disso, essa transformação do estudante de um semestre para o outro pode indicar o quanto a prática da *parrhesía* auxilia na problematização da liberdade dos sujeitos como uma questão ética, como uma maneira de autocondução, em especial ao se fazer visível para os outros.

Acredito que com esses dois exemplos é possível termos uma ideia de como o exercício da *parrhesía* vem contribuindo para que o processo de avaliação relatado se constitua em um processo ético que busca, para além da questão dos conteúdos, entrelaçar a ação e o discurso.

6. Algumas (in)conclusões: o franco-falar e a coragem da verdade.

A importância deste relato se justifica na medida em que constitui a primeira oportunidade de sistematização da experiência relatada. Como todo processo em constante construção, além de não representar panacéia, também pode apresentar problemas como, por exemplo, a possibilidade de “superfaturamento” do conceito, como relatado no primeiro caso e também a possibilidade de corporativismo entre os estudantes na aceitação e até na majoração dos conceitos. Esses dois problemas estão ligados aos, chamados por Foucault, adversários da *parrhesía* que são a lisonja e a retórica, sendo que a primeira é seu adversário moral e a segunda seu adversário técnico. Dois adversários, “aliás, profundamente ligados um ao outro, pois o fundo moral da retórica é sempre a lisonja, e o instrumento privilegiado da lisonja é, bem entendido, a técnica, e eventualmente as astúcias da retórica” (FOUCAUT, 2004, p.451).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o processo pode apresentar problemas, para além da avaliação em si também busca constituir essa prática *parrhesiástica* como um princípio educativo. Em uma sociedade na qual os espaços políticos estão cada vez mais esvaziados e/ou restritos a algumas minorias dominantes, problematizar a coragem da prática da *parrhesía*, considerada como a coragem de dizer a verdade nesses espaços, significa problematizar a verdade enquanto uma força política, voltada a uma atitude limite de enfrentamento e de resistência.

A experiência da prática da *parrhesía*, como relatada aqui, portanto, ainda demanda novos exercícios na busca de identificar outros elementos que auxiliem tanto na correção dos possíveis problemas, como para sua utilização como princípio educativo.

7. Referências

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROS, F. **A *parrhesía* em Foucault**. In GROS, F. (Org.) **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: s/v, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em 10 dez.2012.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, o Mestre do Cuidado: textos sobre A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SANTOS, B. S. **Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. V.01. São Paulo: Cortez, 2011.

UFPR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2008. Disponível em <http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL.pdf>. Acesso em 10 dez. 2012.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Ciências**. 2011. Disponível em http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPC_LicCiencias_junho_2011.pdf. Acesso em 10 dez. 2012.