

COMPETÊNCIA E DESEMPENHO: avaliação e administração da formação

João Mauro G.V. de CARVALHO¹

Resumo: O presente trabalho pretende esboçar uma reflexão crítica a respeito do sistema educacional brasileiro, em especial à função exercida pelos métodos centralizados de avaliação no conjunto desse sistema (como no caso do ENEM e do ENADE), bem como algumas possíveis consequências dessa organização administrativa sobre o processo formativo do alunado brasileiro. Para tanto, recorre-se ao referencial teórico e metodológico da Teoria Crítica, especialmente aos conceitos adornianos de indústria cultural e de semiformação, além de sua atualização, no campo educacional, na crítica da didática desenvolvida pelo pedagogo alemão Andreas Gruschka e na sociologia do currículo levada a cabo pela pedagoga brasileira Mônica Ribeiro da Silva.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Tecnologia. Avaliação. Currículo. Didática.

COMPETENCE AND PERFORMANCE: evaluation and management of the education

Abstract: This article aims to outline a critical reflection about the Brazilian educational system, especially about the function performed by centralized methods of evaluation of the whole system (as in the case of ENEM and ENADE) as well as some possible consequence of this administrative organization on the formative process of the Brazilian students. Therefore, we resort to theoretical and methodological framework of Critical Theory, especially the concepts of cultural industry and semi-formation developed by Adorno, and its update in the educational field, in the critique of teaching developed by the German pedagogue Andreas Gruschka and in the sociology of the curriculum carried out by the Brazilian educator Monica Ribeiro da Silva.

Keywords: Critical Theory. Technology. Evaluation. Curriculum. Teaching.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCL - Campus de Araraquara). Bolsista PIBIC/Reitoria. O presente trabalho deriva de pesquisa desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Luíz A. C. Nabuco Lastória, junto ao projeto de pesquisa *Indústria cultural e processos formativos: subsídios para reflexão das novas demandas educacionais*.

Muito se fala, ao discutir os problemas enfrentados pela educação brasileira, em questões como meritocracia, competência, metas, eficácia e eficiência, desempenho e qualidade. Tais palavras circulam não apenas pela grande mídia, quando esta volta sua atenção para os dilemas educacionais do Brasil, em geral ressaltando a importância de uma educação de qualidade para o aprimoramento da inovação e da competitividade do país, como também em estudos acadêmicos e documentos oficiais do Estado sobre o tema. O fato de que diversas dessas noções derivem de um jargão empresarial parece não causar nenhum estranhamento. Afinal, se determinados procedimentos funcionam no meio empresarial, por que não deveriam ser aplicados às demais esferas da sociedade? Assim, aplica-se a lógica da teoria dos sistemas, em que a educação é operada como um subsistema social, composta, ela mesma, por diversos subsistemas.

Mas não são poucos os estudos que enfocam o problema por outro viés, demonstrando os problemas da adoção de uma perspectiva empresarial pelo “sistema educacional”. Essas abordagens críticas muitas vezes enfocam questões de cunho ideológico, contidas tanto nas disputas políticas determinantes das políticas públicas de educação, como nas próprias concepções teórico-pedagógicas que aparecem nos documentos oficiais. Mas para compreender os problemas específicos enfrentados pelas instituições de ensino, não basta, como já indicou Adorno (2010), fazer uso de uma sociologia geral da educação, nem tampouco de estudos estritamente pedagógicos. É necessário apreender a relação dialética que se estabelece entre escola e sociedade, relação que subsume a Educação à Economia (GRUSCHKA, 2008a).

Essa relação possui diversas mediações, como as diversas leis referentes à educação, as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, os projetos político-pedagógicos das diversas escolas, a própria didática do professor. Uma importante mediação é o sistema de avaliação escolar, seja na figura de avaliações internas das escolas, que pretendem avaliar a aprendizagem dos alunos, seja na figura de avaliações externas, que pretendem avaliar não somente os alunos, mas também a própria escola. Tal estudo deve levar em consideração tanto o fator objetivo - ou seja, a estrutura interna das ferramentas avaliativas -, quanto o fator social, a função social exercida através dessas avaliações, e que influenciam fortemente sua constituição objetiva. Tratar-se-ia de averiguar o fator social mediante o qual se constitui a estrutura da avaliação como instância de mediação institucional entre a configuração social e as diversas práticas pedagógicas no interior da escola.

As avaliações não exercem uma função meramente avaliativa, em sentido estritamente pedagógico. Uma prova de vestibular ou um exame

nacional possui objetivos bastante distintos daqueles testes aplicados para uma sala de aula específica, que originalmente avaliavam o modo como cada aluno apropriou-se dos conteúdos de ensino ministrados pelo professor. A avaliação tradicional, ocorrida no interior da escola, é aplicada no interior da escola, sendo elaborada por um professor específico, que leva em consideração o desenvolvimento pedagógico de um coletivo de alunos específico. Há uma grande diferença entre esse tipo tradicional de “prova” e aquelas elaboradas por instituições estatais, seja com o objetivo de avaliar as diversas instituições de educação básica e ensino médio (SARESP, Prova Brasil, ENEM), seja com o objetivo de selecionar alunos para instituições de ensino superior ou técnico (os diversos vestibulares e vestibulinhos, assim como, mais recentemente, o próprio ENEM), seja, enfim, com o objetivo de avaliar as instituições de ensino superior (como é o caso do ENADE).

Essa diferença entre os tipos de avaliação não é fortuita. Não se trata apenas de uma diferença entre a quantidade de alunos avaliados, ou da distância existente entre os elaboradores das avaliações e os alunos avaliados. Mas essa própria distância já revela determinadas facetas do problema. O fato de um estudante ser avaliado através de um teste elaborado por professores que nunca mantiveram contato pedagógico com os educandos avaliados já é suspeito *per se*. Existe, porém, uma boa desculpa para que se institua esse tipo de avaliação: é através de avaliações centralizadas que o Estado pode controlar os investimentos financeiros e o apoio necessário às diversas instituições. Em outras palavras, é através dessas avaliações que se constituem os índices necessários para que o Estado - seja na forma do governo municipal, estadual ou federal - elabore políticas públicas determinadas, com o objetivo de melhorar o ensino público e fiscalizar a qualidade do ensino privado.

Não há dúvidas de que se trate de um objetivo nobre. O ensino público universal de qualidade é essencial para uma sociedade democrática. Quanto às instituições privadas, precisam, de fato, submeter-se à fiscalização do Estado, para que aqueles que pagam pelo serviço não sejam prejudicados. Afinal, a educação de qualidade é essencial para a formação do cidadão que convive em democracia, e o Estado deve garantir a formação desse cidadão, assegurando que as instituições privadas cumpram seu papel educativo, seu dever para com a nação. Mas não se pode duvidar que a institucionalização dessas avaliações centralizadas, descoladas da atividade pedagógica concreta, deve, necessariamente, possuir um caráter abstrato. Mais que isso, deve, também, obedecer a um princípio político e administrativo central, que fornecerá as diretrizes e metas responsáveis por avaliar cada instituição de ensino, de norte a sul do país.

Deve-se, então, verificar quais seriam os princípios que fundamentam a elaboração dessas avaliações. Tais princípios podem ser encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), conjunto de documentos responsável por fornecer os parâmetros curriculares que determinam não apenas o conteúdo adotado pelas escolas, mas também as concepções pedagógicas que fundamentarão as práticas e relações no interior da escola. Ao longo de todo o documento introdutório, é possível perceber a gênese teórica das propostas pedagógicas adotadas pelo Estado brasileiro. Organizados de acordo com a estrutura de sistemas sociais, a própria formulação dos Parâmetros Curriculares já deriva da necessidade de submeter as diversas instituições de ensino ao controle centralizado do Estado. É preciso que se institua um mínimo de conteúdos e procedimentos, a serem adotados em todo o país, fornecendo as bases para a formulação de técnicas de avaliação.

Que o ensino de determinados conteúdos são pertinentes em todos os cantos do país, ninguém colocará em questão. A lei da gravidade se aplica a todo o território nacional, sendo pouco usual questionar sua pertinência no currículo escolar de uma escola do Macapá e de outra de Porto Alegre. Porém, o modo como se avalia o aprendizado dessa lei varia de acordo com todo o processo pedagógico adotado em seu ensino. É o processo pedagógico que varia de acordo com o contexto social em que cada escola está inserida. Uma avaliação que não leve em consideração o fator objetivo da relação pedagógica estabelecida no interior da escola sempre possuirá uma faceta arbitrária. Uma avaliação centralizada pressupõe uma ação pedagógica uniforme, um padrão no comportamento pedagógico, ou seja, pressupõe a padronização da conduta dos agentes de ensino.

A tentativa de padronizar o exercício pedagógico encontra-se no cerne dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É uma característica fundamental da função social - e política - desses documentos. É preciso, pois, compreender como se pretende proceder nessa padronização. Isso é possível recorrer ao ideário político e pedagógico em que os documentos se baseiam. Aqui, cabe destacar: a referência aos chamados «quatro pilares da educação», que aparecem no relatório preparado por Jacques Delors para a UNESCO; a centralidade adquirida pelo lema «aprender a aprender», que figura em grande parte das teorias pedagógicas contemporâneas; e o jargão corporativo que aparece ao longo dos documentos, com clara influência da ideologia toyotista.

Uma análise detalhada de todo o documento introdutório e dos diversos conceitos que o constitui escaparia ao escopo do presente trabalho, que por esse motivo se limitará a abordar um conceito fulcral na

retórica dos Parâmetros Curriculares. Trata-se do conceito de «competência». Em verdade, falar em conceito seria, aqui, um exagero. Conforme indica Mônica Ribeiro da Silva (2008), o mais correto seria falar em *noção*. Isso porque a noção de competência possui uma gênese bastante variada, sendo empregada de diversas maneiras, de acordo com a ocasião - ou, em outras palavras, de acordo com a estrutura do discurso empregado nas mais variadas situações. Assim, o mais correto seria tratar de *competências*, que devem ser desenvolvidas pelos alunos, de acordo com a situação prática com a qual se deparam.

Silva analisa a genealogia da noção de competências, procurando destacar seus fundamentos sociológicos e teóricos. As origens sociológicas da noção de competência estão relacionadas com as mudanças ocorridas no mundo de trabalho, com a mudança da organização produtiva de cunho fordista/taylorista para uma organização produtiva de cunho toyotista. Com a flexibilização da organização produtiva no modelo toyotista, surge a demanda por um trabalhador “flexível”, capaz de melhor adaptar-se às constantes transformações da dinâmica produtiva. Nesse contexto, o profissional qualificado do fordismo perde valor, dando lugar a um tipo de profissional caracterizado pela competência de instrumentalizar conhecimentos de acordo com a situação em que atua. Trata-se, pois, de um deslocamento conceitual da noção de qualificação profissional para a de competência profissional.

Esse deslocamento conceitual da noção de qualificação para a noção de competência logo foi incorporada à esfera da formação profissional, ou seja, para o ensino predominantemente técnico, para, em seguida, ser incorporada nas diversas áreas de formação, incluindo a educação básica (ensino fundamental e médio) e o ensino superior. Essa incorporação nas diversas áreas do ensino deveu-se ao caráter pedagógico da noção de competências, que se encontra na Psicologia Genética de Piaget, na Teoria da Sintaxe de Chomsky e no modelo condutista de ensino, em cuja raiz encontra-se a teoria dos sistemas, de acordo com as formulações de Ludwig von Bertalanffy, e a Pedagogia por Objetivos, que remete ao behaviorismo de B. F. Skinner (SILVA, 2008, p. 42-61).

A conjugação dessas teorias, sintetizadas em uma noção abstrata de competência, permite uma flexibilização da própria orientação pedagógica contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sintonia fina com o imperativo de que a educação deve conduzir à integração do aluno ao “mundo do trabalho”, com suas constantes transformações, e à “sociedade do conhecimento”, com suas novas tecnologias. Levando em consideração que a noção de competências possui uma gênese sociológica na organização produtiva toyotista, e uma gênese teórica no construtivismo

e no condutismo funcionalista, é possível perceber o modo como convergem os interesses mercadológicos, políticos e pedagógicos. O “cidadão autônomo” figura, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lado a lado com o “profissional flexível” do toyotismo, sendo que a formação de ambos é o objetivo principal declarado pelos documentos.

O que a estrutura retórica procura mascarar é o fato de que autonomia e flexibilidade, em termos de adaptação, constituem uma séria contradição, que remete à pressão social por integração. Trata-se, portanto, de formar os alunos, de modo que estes sejam integráveis à democracia formal e ao modelo produtivo capitalista que vigoram na sociedade brasileira contemporânea. Tudo de acordo com o receituário do Banco Mundial e da UNESCO. Cabe questionar até que ponto existe autonomia em um sistema de controle coercitivo como o aqui caracterizado. T. S. Popkewitz (1997) deu a isso o nome “autonomia controlada”: trata-se de flexibilizar a estrutura de dominação para melhor controlar os agentes de ação. No caso, as avaliações e os Parâmetros Curriculares, que admitem a flexibilização em seu emprego, funcionam como instâncias de controle da autonomia, seja das instituições, seja dos indivíduos que a constituem.

No que toca às avaliações, é importante compreender como elas procedem na tarefa de controlar essa autonomia e administrar a formação humana, desde a educação básica até o nível superior. Remetendo-se à teoria de Marcuse (1978) sobre a *Ideologia da sociedade industrial*, Sass e Minhoto (2011) empregam o conceito marcuseano de tecnologia para compreender a função social das avaliações na educação brasileira. No estudo citado, Marcuse diferencia técnica e tecnologia, compreendendo tecnologia como um processo social que reproduz a dominação, na forma de administração. Nessa teoria, tecnologia equivale a todo um aparato administrativo responsável por moldar “os impulsos e aspirações instintivos dos indivíduos” e obscurecer “a diferença entre consciência falsa e verdadeira” (MARCUSE, 1978, p. 49).

Outro ponto pertinente da teoria de Marcuse é a caracterização do universo político e do universo da locução, que segundo o autor encontram-se fechados na sociedade industrial. Assim, apenas os conceitos previamente legitimados pelo aparato estatal podem ser utilizados no confronto público, de modo que perspectivas políticas distintas são desqualificadas de antemão. O filósofo adverte ainda que esse procedimento é capaz de neutralizar até mesmo os conceitos que originalmente carreguem um conteúdo genuinamente crítico. Trata-se, portanto, de uma administração da própria fala, em que mesmo conceitos como “autonomia” e “liberdade” são neutralizados de acordo com o modo como são mobilizados pela retórica política, que esvazia seu conteúdo crítico ao

higienizar seu significado histórico. Essa teoria de Marcuse é de grande valia para compreender o modo como os discursos dos documentos oficiais de educação articulam conceitos como “cidadania”, “crítica”, “flexibilização”, “autonomia”, “integração”, “liberdade”, sempre de acordo com os imperativos econômicos do “mundo do trabalho” e com a noção de competências que dele deriva.

No tocante às avaliações, é pertinente remeter-se ao modo como a noção de competências encontra fundamento teórico na linguística de Chomsky. Segundo Silva (2008), na teoria chomskyana sintaxe é marcada por dois conceitos: competência e desempenho, sendo que “*Competências* refere-se ao ‘conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte’ e *desempenho*, ao ‘uso efetivo da língua em situações concretas’” (SILVA, 2008, p. 51). Daí resulta que através do desempenho linguístico é possível auferir a competência linguística, ainda que “o desempenho não reflete diretamente a competência” (*Idem, ibidem*). Segundo a autora, trata-se de uma “concepção instrumental de razão e linguagem” que “validaria e explicaria a relação indivíduo-sociedade e torna secundária a dimensão histórico-cultural da razão e da linguagem” (SILVA, 2008, p. 54). A autora questiona o modo como os diversos mecanismos de avaliação do sistema educacional não refletem justamente essa forma de pensamento instrumental, em que se tenta auferir do desempenho a competência, posteriormente convertidas em índices para o aprimoramento da tecnologia administrativa.

É a noção de competência, derivada sociologicamente do jargão empresarial contemporâneo, que possibilita a instrumentalização de conteúdos e procedimentos para a elaboração de procedimentos de avaliação. Cria-se um modelo de cidadão competente a ser formado pela escola. A competência de cada aluno é auferida através de dispositivos avaliativos que “medem” o desempenho. Do desempenho coletivo, constituem-se as taxas e os índices, que determinam a alocação de recursos, bem como os procedimentos de controle administrativos responsáveis por otimizar a eficiência do sistema. Tudo isso sendo organizado fora da escola, por equipes de elaboração de avaliações, que seguem um modelo instituído de maneira centralizada. Todo esse processo influencia a estrutura objetiva das diversas avaliações - desde o ENEM até o ENADE -, que já não devem apenas avaliar a qualificação individual, em termos de conhecimento adquire, mas também avaliar a competência do indivíduo através do desempenho obtido em provas formuladas de maneira específica. Cria-se, portanto, um novo modelo de provas.

Resta saber como essa tecnologia de administração, da qual fazem parte as avaliações, influencia cada escola de maneira objetiva. Para tanto, é possível recorrer à teoria do pedagogo alemão Andreas Gruschka

(2008a; 2008b; 2010). Segundo ele, a dialética entre escola e sociedade caracteriza-se, na sociedade contemporânea, por um processo de subsumção da Educação à Economia, no qual a escola incorpora ideias e procedimentos tipicamente industriais. Esse processo provoca uma modificação substantiva no modo como se desdobram as relações pedagógicas e na maneira como os educandos lidam com o conhecimento. Daí decorre uma sobreposição da didática ao objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, uma sobreposição da didática em relação aos conteúdos. Dessa forma, a própria didática, enquanto mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, direciona a formação. É na forma da didática que se manifesta a influência da indústria:

A didática é primeiramente requerida onde ela pode afirmar que o acesso direto a uma coisa é falho e então ela chega para simplificar, tornar elementar, preparar, mediatizar, etc., de modo a facilitar o aprendizado. E ela deve afirmar que este desvio não somente no fim leva à coisa, mas também que o aprender acontece mais fácil e seguramente. A didática como o terceiro membro interveniente da mediação entre objeto e sujeito assumiu com isto um extraordinário dever de conduzir. (...) A mediação originária, não dirigida pedagogicamente, entre objeto e sujeito - que para Humboldt deveria ser a mais livre e distinta ação recíproca, para que algo como a educação de um sujeito se tornasse possível e não apenas acomodação a um saber, uma prática, a aceitação de um significado - é então racionalizada por meio da inserção de um magistral terceiro termo: a didática (GRUSCHKA, 2009, p. 151).

Essa racionalização da mediação entre sujeito ocorre pela via de uma razão instrumental, que condiciona a experiência do sujeito. Afinal, a racionalização instrumental da “mediação originária”, “não dirigida pedagogicamente”, resulta em uma mediação instrumental, “dirigida pedagogicamente”, que falseia a experiência com o objeto, como no caso da pedagogia conduzida por objetivos pré-estipulados. Em um contexto em que até mesmo o salário dos professores está condicionado pelo desempenho de seus alunos - como no caso da Rede Estadual Paulista, em que os professores estão sujeitos a uma bonificação atribuída de acordo com os resultados obtidos pelos alunos em exames oficiais -, fica evidente qual será o objetivo pré-estipulado que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem: o bom desempenho nos testes, a ser garantido pela didatização do conteúdo, que, no caso, implica seu falseamento através de procedimentos padronizados de contato com o objeto de ensino, que se

converte de conhecimento em informação, a ser instrumentalizada de modo “competente” para a realização dos exames.

Ocorre, com essa subsunção da Educação à Economia, a transformação da escola em um apêndice da indústria cultural. Como escreve Gruschka:

Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura. Com isso se coloca em primeiro lugar uma subsunção à Economia das práticas no sistema educacional, cuja lógica interna passa a exigir de outros âmbitos que sigam o imperativo econômico. (GRUSCHKA, 2008a, p. 175)

Dessa transfiguração da escola em apêndice da indústria cultural, ocorre um processo análogo de transformação dos conteúdos escolares, o conhecimento, em mercadorias fetichizadas, na forma de informação. Assim, da mesma forma como “os produtos da indústria cultural expropriam dos homens a possibilidade de uma relação viva com as coisas (...) A escola pública, contrariamente a sua gênese e seu programa (...) tornou-se um agente dessa expropriação (GRUSCHKA, 2008a, p. 177).

A referência às teorias da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113-57) e da semiformação (ADORNO, 2010) é bastante pertinente. Se, como argumentam Horkheimer e Adorno, a indústria cultural expropria a experiência subjetiva, o mesmo ocorre hoje na escola. Essa aproximação se torna ainda mais interessante quando se remete à formulação original dos dois filósofos na *Dialética do esclarecimento*:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. (...) Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117).

A referência ao esquematismo kantiano é interessante não apenas porque, como argumenta Rodrigo Duarte (2003), seja uma referência comum às teorias da indústria cultural, da semiformação e do antisemitismo. Ela é interessante pelas possibilidades epistemológicas que abre, pois

Piaget, cuja teoria fundamenta o construtivismo e a teoria das competências, recebeu grande influência da filosofia kantiana e, como demonstra Barbara Freitag (1991), o esquematismo é um conceito análogo às teorias dos dois pensadores. Conceito que volta a aparecer em teorias pedagógicas contemporâneas, como é o caso da teoria construtivista de Juan Delval:

(...) os esquemas são os padrões que orientam nosso comportamento e nos permitem atingir as metas que nos propomos. Um comportamento concreto se realiza com base em um ou vários esquemas, adequando-os à situação específica. Os esquemas fornecem o padrão para agir em determinada situação.

(...)

Podemos definir um esquema como uma *sucessão de ações, exteriores ou mentais, dotadas de uma estrutura e transponíveis a situações semelhantes*. (DELVAL, 1998, p. 109-10, grifos do autor)

Delval também relaciona os esquemas à memória e em seu uso na educação:

Os esquemas, então, são elementos essenciais para recordar, para a memória episódica (...). Podemos dizer que a memória episódica é formada por combinações de esquemas que entrelaçam alguns aspectos mais individuais.

Boa parte dos conhecimentos escolares são memórias episódicas. (...) Posso lembrá-los como um simples enfileiramento. (...) Posso até me valer de uma cantinela para não errar. Dá até para lembrar: "Todo corpo permanece em estado de repouso ou movimento uniforme...", uma das leis de Newton. O que estou recordando são movimentos da boca e da língua e uma certa sequência de sons. (...) Mas posso relacioná-la também com seu conteúdo conceitual, o que facilitará a recordação. De certa forma, posso facilitar também um tipo de esquecimento. Porque posso esquecer a cantinela e ficar com os conceitos. (DELVAL, 1998, p. 123)

Embora admita que certos conhecimentos "são mais episódicos do que outros" (DELVAL, 1998, p. 124), Delval parece não levar em conta, em seu exemplo sobre a lei de Newton, que o esquema adotado - memorizar um conceito da Física através de uma associação com elementos sonoros - pode ter um efeito contrário ao que ele propõe: ao invés

de esquecer a canção, ficando apenas com o conceito, corre-se o risco de esquecer o conceito, ficando apenas com a canção. Saber cantar uma oração - “Todo corpo permanece em estado de repouso ou movimento uniforme...” - nada significa em termos de Física. Nada esclarece sobre os estados de repouso e de movimento uniforme, nem sobre porque, segundo Newton, um corpo deve, necessariamente, permanecer em um desses dois estados. O que ocorre, com o procedimento sugerido por Delval, é um falseamento dos conceitos.

Esse falseamento, entretanto, é bastante útil quando se trata apenas de instrumentalizar informações para atingir determinada “meta”, qual seja, obter o melhor desempenho em uma avaliação. Dessa forma, o professor de Física de um cursinho pré-vestibular brasileiro, pode sugerir aos alunos, após explicar a “fórmula do peso”: “Para passar no vestibular, basta lembrar disso: Pega na massa e geme!”. O professor associa a “fórmula do peso”, “ $p = m \cdot g$ ”, a um sintagma que deve ser memorizado, para que o aluno instrumentalize, como informação, a fim de obter o melhor desempenho possível no exame vestibular. A frase é reveladora, porque torna clara a intenção de que o aluno mobilize o conhecimento com o intuito de passar no referido teste. Exemplo análogo pode ser encontrado na aula de Geografia de uma escola alemã, analisada por Gruschka: o professor solicita que os alunos marquem aspectos do desenvolvimento urbano da América Latina em um texto; enquanto isso, ele prepara o esquema na lousa. Quando o aluno termina de ler o texto e marcar as informações, o esquema já está preparado. Dessa forma, o aluno não desenvolve o esquema, que já está pronto na lousa. Isso significa um esvaziamento da relação pedagógica:

O ensino se esgota na produção da figura da lousa, excluindo uma discussão com o material, como também o esquema. Ele foi considerado como uma lâmina, com o qual se pode administrar o conteúdo do ensino, sem que com isso o objeto precise ser esclarecido. Como os alunos foram direcionados a aprender o esquema, solicitados a nada além de modelar seu conhecimento com um esquema, dispõem-se a indagar os objetos de aprendizagem de acordo com esquematizações facilmente manejáveis. (GRUSCHKA, 2008b, p. 62)²

² Traduzido livremente pelo autor, a partir do original alemão: Der Unterricht erschöpft sich in der Herstellung des Tafelbildes, eine Auseinandersetzung mit dem Material wie auch dem Schema entfällt. Es wird als die Folie betrachtet, mit der die Unterrichtsinhalte verwaltet werden können, ohne dass die Sache dafür geklärt werden müsste. Weil die Schüler ausgerichtet werden, das Schema zu lernen, nicht aber aufgefordert werden, ihre

O esquema age como uma “lâmina”, que corta ao meio a relação do sujeito com o objeto. Com isso, é interessante remeter-se à teoria das competências de Delval, quando ele afirma que “o professor não pode ensinar: ele deve se limitar a *criar as condições necessárias* para que os alunos aprendam” (DELVAL, 1998, p. 163, grifos do autor). Criar as condições significa organizar o material, o espaço, o tempo, administrar uma relação pedagógica de forma didática. Quando, no entanto, isso ocorre com um esquematismo direcionado, pode ocorrer justamente um direcionamento da formação do aluno, visando apenas a desenvolver sua capacidade de flexibilizar-se, adaptando-se, de maneira competente, às diferentes situações, de modo a atingir suas metas. Como mostrou Adorno, é justamente esse tipo de direcionamento, a partir do sistema da produção, que expropria a experiência viva entre sujeito e objeto, necessária a toda apropriação do conhecimento.

Enquanto as aulas forem ministradas com vistas ao desempenho de alunos em avaliações, o sistema escolar servirá apenas como fator de coerção da experiência formativa, indispensável para a produção de uma autonomia verdadeira, nos termos da emancipação. O significado das avaliações instituídas pelo Estado deve ser compreendido no interior do sistema que constituem, em conjunto com outras instâncias, como uma mediação na relação contraditória, portanto dialética, entre a escola e a sociedade capitalista. Apenas assim é possível compreender o modo como elas influenciam as práticas pedagógicas concretas e o modo como os alunos lidam com o conhecimento escolar.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. Coleção educação contemporânea.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 1998.

Erkenntnisse mit einem Schema zu modellieren, werden sie dazu disponiert, von den Lerngegenständen entsprechend leicht handhabbare Schematisierungen zu verlangen.

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. In: Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003.

FREITAG, B. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRUSCHKA, A. *Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess: Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung. Pädagogische Korrespondenz*. Heft 38, 2008b.

_____. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SASS, O; MINHOTO, M. A. P. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *Constelaciones - Revista de Teoría Crítica*, n. 2, 2011.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.